



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Gestão Escolar

**O PAPEL DO GESTOR NO ENFRENTAMENTO DA
PROSCRIÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS EM TURMAS DE
CORREÇÃO DE DEFASAGEM IDADE/SÉRIE/ANO**

Lincoln Canto do Nascimento

Professora-orientadora Dra Edileuza Fernandes da Silva
Professora monitora-orientadora Mestre Rivane Neumann Simão

Brasília (DF), Julho de 2014

Lincoln Canto do Nascimento

**O PAPEL DO GESTOR NO ENFRENTAMENTO DA
PROSCRIÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS EM TURMAS DE
CORREÇÃO DE DEFASAGEM IDADE/SÉRIE/ANO.**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Professora-orientadora Dra Edileuza Fernandes da Silva e da Professora monitora-orientadora Mestre Rivane Neumann Simão.

TERMO DE APROVAÇÃO

Lincoln Canto do Nascimento

O PAPEL DO GESTOR NO ENFRENTAMENTO DA PROSCRIÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS EM TURMAS DE CORREÇÃO DE DEFASAGEM IDADE/SÉRIE/ANO.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar pela seguinte banca examinadora:

Dra Edileuza Fernandes da Silva -
FE/UnB

(Professora-orientadora)

Mestre Rivane Neumann Simão –
COEDH/SEEDF

(Monitora-orientadora)

Prof. Mestre Mauro Gleisson de Castro Evangelista –COEDH/SEEDF
(Examinador externo)

Brasília, Julho de 2014

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a meus filhos, Davi e Raul, amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todos que tornaram possível a realização desta pesquisa, aos estudantes e docentes que acreditam na possibilidade de fazer da escola um espaço transformador da realidade social e pleno ao exercício da cidadania. Gratidão às professoras Mestra Maria Jeanette Ribeiro, Mestra Rivane Neumann Simão e Dra. Edileuza Fernandes da Silva, obrigado pelo incentivo e apoio neste processo. Gratidão às professoras Milena, Salete e Eliete, as quais contribuíram em muito para a realização desta pesquisa.

Salve os Senhores Mestres!

EPÍGRAFE

Educar é educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Paulo Freire

RESUMO

A abordagem do problema da inclusão na escola se refere ao papel do gestor escolar junto aos resultados de aprendizagens do projeto de Correção da Distorção Idade Série (CDIS), pautado pela gestão democrática e o direito à educação. O objetivo do presente trabalho foi analisar o papel do gestor escolar, à luz do direito à educação, na resolução do problema de proscricção que acomete professores e estudantes da CDIS em uma escola pública do Distrito Federal. A pesquisa foi feita de forma qualitativa, de caráter exploratório, com orientação analítico-descritiva, mediante entrevista semi-estruturada. Os sujeitos da pesquisa são a equipe gestora e as docentes que atuam junto à CDIS nesta escola. A interpretação do material coletado revela problemas na CDIS em relação ao planejamento do trabalho escolar, apontando dificuldades de atuação docente e de aprendizagem discente em razão do lugar de proscricção que ocupam no âmbito da escola. As medidas sugeridas para acabar com a situação de proscricção e para a melhoria dos resultados de aprendizagem no projeto CDIS são o entendimento por parte da comunidade escolar e da equipe gestora de que a CDIS na escola é um projeto coletivo, necessitando evocarem, reconhecerem e afirmarem a autonomia pedagógica capaz de criar um planejamento escolar, através da participação dos distintos segmentos da comunidade escolar, voltado ao trabalho pedagógico junto à CDIS. Os resultados apontam para a necessidade de valorização - dentro e fora do espaço da escola - da formação continuada dos profissionais de educação que atendem às turmas da CDIS.

Palavras-chave: Direito à Educação; Gestão Escolar; Inclusão; Correção de Distorção Idade Série (CDIS).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1	O papel do gestor escolar	11
2.2	Planejamento estratégico e avaliação na escola pública	14
2.3	O paradigma inclusivo e a gestão democrática na escola pública	17
2.4	Autonomia e a capacidade de operar em diferentes organizações	21
2.5	O direito à educação e a Escola em Tempo Integral	25
3	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	33
4	ANÁLISE DOS DADOS	39
5	RESULTADOS	54
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	68
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	69

INTRODUÇÃO

O *locus* da pesquisa é uma das escolas da rede de ensino público do Distrito Federal. Esta escola atende a cidadãos, usuários e profissionais, que compõem a comunidade escolar (pais, mães, diretores, alunos, professores e demais funcionários da escola). A instituição oferta Educação Básica através do Ensino Fundamental – anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino, havendo uma única turma da Correção de Distorção Idade/Série (CDIS) no turno da manhã.

A reflexão da educação como direito passa primeiro pela garantia de que haja condições para que a escola dê concretude à escolarização. Só uma geração de professores inovadores, que gostem organicamente de seu trabalho, pode criar alunos preparados para uma sociedade que valorize a diversidade e a participação cidadã. A função da escola é humanizar, e deveria transformar o desenvolvimento humano em prática pedagógica. Podemos dizer que a escola tem que ser uma outra ética e que se a sociedade funciona a partir da participação política a escola deve ser o seu contraponto, humanizada e preparando para uma vida em sociedade constituindo-se como uma escola de direitos, de convivência.

Isto implica em debater no decurso do processo educacional os temas voltados para os problemas sociais como a pobreza, as desigualdades sociais, o fenômeno da violência, a cultura da impunidade, a discriminação, entre outros. O próprio debate se mostra imprescindível para o desenvolvimento de ritos e práticas que estimulem a aquisição de valores como a cooperação, a solidariedade, o compartilhamento e o exercício de uma consciência crítica face à realidade social, encarando o processo educativo como um dos poderosos meios para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Nessa perspectiva o direito à educação é também o processo de formação do indivíduo como sujeito de direitos. Dentre os conhecimentos e habilidades a serem adquiridos na escola, está a de aprender a conviver com a coletividade de forma consciente quanto às responsabilidades do exercício dos direitos e deveres constitucionais, para que com isso os cidadãos em formação os vivenciem quando tiverem que atuar nos múltiplos espaços sociais. Para que a escola se constitua no espaço de efetivação do direito à educação com qualidade, ela necessita desempenhar o papel de formadora de sujeitos de direitos, inclusive para garantir essa própria efetivação. Esse

constitui um dos ângulos diretamente relacionados à gestão democrática da escola, que, de resto, não se desampara do seu papel de *locus* do exercício do direito à educação. A gestão que toma por base o direito à educação, sem fracionar suas dimensões econômica, política, ética e cultural, tem possibilidade de fazer da escola um campo de experimentação, expressão, criatividade e aprendizagens, atividades estas simultaneamente vinculadas à prática social, à vida cotidiana e à preparação para o mundo do trabalho.

Esta pesquisa teve por base uma dificuldade percebida na prestação do atendimento educacional junto à turma da CDIS de uma escola pública. Os problemas com a evasão escolar, o abandono e a repetência tem sido alvo de políticas educacionais e de discussão junto à comunidade escolar, principalmente quanto às formas de utilização dos recursos públicos disponibilizados para a consecução de um planejamento estratégico eficiente - que possibilite inclusive o atendimento ao contingente de alunos fora do fluxo. Atualmente, um dos princípios norteadores para elaboração de políticas públicas educacionais é a condução do trabalho escolar sob a égide da gestão democrática, a qual se pauta nos paradigmas inclusivo e organizacional.

Esta proposta de pesquisa considera importante investigar qual o papel do gestor escolar na condução de uma escola pública pautada na convivência escolar democrática e responsável também pelo controle e direcionamento das ações dos novos sujeitos sociais participantes desse processo pedagógico. O gestor escolar pode desempenhar sua atividade procurando refletir positivamente nas aprendizagens do educando das turmas de CDIS e influenciar sua produção acadêmica e o exercício de sua cidadania, de maneira a conduzir à sua permanência na experiência educacional proporcionada pelo sistema público de ensino. Não basta estar matriculado na escola, o educando de CDIS precisa também desenvolver as aprendizagens necessárias através da permanência no processo de escolarização e de uma efetiva inclusão nos projetos elaborados pela comunidade escolar.

O problema desta pesquisa reside na pergunta: em que medida o gestor escolar pode atuar no enfrentamento da situação de proscrição que vem sendo ocupado por professores e estudantes do projeto CDIS em uma escola pública do DF?

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, analisar o papel do gestor escolar, à luz do direito à educação, na resolução do problema de proscrição que acomete professores e estudantes da CDIS em uma unidade de Educação Básica do DF.

Os objetivos específicos são:

- . Verificar as razões pelas quais professores e estudantes da CDIS encontram-se em situação de proscrição na unidade de ensino;

- . Identificar ações da equipe gestora voltadas a viabilizar a convivência escolar democrática na CDIS.

- . Compreender o papel do gestor escolar na resolução da proscrição de professores e alunos em turmas de correção de defasagem idade/série /ano.

Para se chegar aos resultados apresentados ao final do presente relatório foi necessário percorrer etapas que revelaram interessantes resultados e discussões, os quais estão apresentados nos capítulos seguintes. Para tanto, foi necessário primeiramente o desenvolvimento de um referencial teórico que pudesse fundamentar as categorias empíricas extraídas da análise dos dados levantados na pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O papel do gestor escolar

Tomando por base a fala de Lück (2000), quando enfatiza que a escola tem a cara de seu diretor, o gestor escolar tem as ferramentas para guiar a articulação do processo pedagógico refletindo na escola a marca de sua gestão. A identidade da sua proposta é construída e percebida na medida em que identifica-se o tipo de trabalho que procura aplicar na escola.

Segundo Cury (2006), o gestor escolar tem responsabilidade crucial na articulação do currículo ao Projeto Político Pedagógico, na medida em que percebe a necessidade de implementação de um novo modelo de gestão que oriente o trabalho da escola e identifique, na prestação do atendimento estatal, a ratificação do novo sujeito social - o educando - como um sujeito de direitos exigíveis com base na lei.

Segundo Santos (2013), quando o gestor toma como norte da ação a produção compartilhada do Projeto Político Pedagógico envolvendo todos os participantes da comunidade escolar, pode incentivar positivamente a gestão escolar no caminho da gestão democrática. A liderança do gestor que permite e incentiva esta construção coletiva reúne consensos, dá unidade à ação e solidifica compromissos fundamentados por valores, princípios e diretrizes criadas por todos. Esta produção compartilhada cria e permite legitimar as regras do jogo na instituição. Cabe ao gestor liderar as propostas que devem ser trabalhadas pelos estabelecimentos escolares de modo a deixar claro o calendário escolar, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares, as formas de aproveitamento de estudos, os processos avaliativos e as formas de recuperação. É preciso que a escola se relacione com outras instituições e empresas, formando parcerias por meio de participação em fóruns, encontros e assembléias para o estudo e o aprofundamento de temas significativos, em articulação com a secretaria de educação do município, em acordo com Cury (2006). Dessa forma a solidez do trabalho escolar implica na admissão por parte dos envolvidos em conduzir com engajamento as estratégias discutidas, de forma coletiva, com vistas ao alcance das metas que compõem um projeto elaborado em acordo com a realidade escolar observada pelos atores internos, vinculada ao processo de produção do trabalho pedagógico e ajustada à proposta curricular advinda de instâncias estatais superiores à instituição.

A partir da direção do gestor, o qual define junto à comunidade um instrumento de trabalho a partir do qual são especificados o ritmo da ação, a sua natureza e os seus resultados respectivos, conjuntamente deve existir uma proposta de avaliação da efetividade do trabalho proposto ao longo do processo, também estabelecida e discutida com todos os envolvidos, como visto em Lück (2000).

Duas tendências teóricas foram percebidas, em acordo com esta proposta inclusiva e participativa de gestão em Forquin (2001), a multiculturalista integradora e a neo-universalista aberta, onde a evolução do mundo contemporâneo e as características histórico-culturais da comunidade em que a escola está inserida são consideradas no trabalho do gestor, deixando em evidência a valorização da comunidade escolar. Para tanto, o gestor precisa estar atento a estas duas tendências teóricas que pautam a organização curricular, pois se adequam às características e necessidades de desenvolvimento dos novos sujeitos sociais para a elaboração dos projetos na unidade de ensino. As duas teorias podem ajudar o gestor a direcionar o trabalho escolar e a formulação compartilhada do PPP, já que sustentam princípios de respeito e intercâmbio, de diálogo, de interação, de intercomunicação e de enriquecimento cultural mútuo, com um caráter mais crítico e dialético voltado a assentar a tolerância e o intercâmbio sobre um núcleo de saberes e de valores verdadeiramente transculturais na escola, princípios estes pertinentes com o paradigma democrático de gestão vigente.

Segundo Cury (2006), a gestão que toma por base o direito à educação, sem fracionar suas dimensões econômica, política, ética e cultural, tem possibilidade de fazer da escola um campo de experimentação, expressão, criatividade e aprendizagens, atividades estas simultaneamente vinculadas à prática social, à vida cotidiana e à preparação para o mundo do trabalho. Segundo Souza (2009), a gestão escolar possui elementos que a caracterizam como fenômeno político e como palco para os processos de disputa e dominação. Mesmo seguindo as determinações legais, expressas na norma constitucional, na Lei Orgânica do DF e na LDB/96, a letra fria da lei *per se* não pode transformar o espaço da escola sem que haja a introjeção desta proposta por parte dos sujeitos constituintes do universo escolar. O gestor escolar tem papel significativo neste sentido, por constituir-se como liderança instituída e capaz de perceber, neste viés democrático expresso pelo principal marco legal da gestão democrática no DF - a Lei

4751/2012 - as bases para uma prática educacional voltada ao diálogo, à participação e à inclusão de todos os segmentos que compõem as escolas públicas brasileiras.

Entender as mudanças advindas da Lei de Gestão Democrática (Lei nº 4751/2012) na escola, exige uma abordagem que a conceba como um fato social (DURKHEIM, 1978) que propõe um novo padrão comportamental dos sujeitos que constituem este universo. Como visto em Araújo (2009), percebemos a necessidade de entendimento por parte da equipe gestora de que a escola possui, legalmente, uma nova forma de organizar seu trabalho, descentralizada e pautada na participação, na autonomia, na transparência e na pluralidade. Segundo Souza (2009), a essência da transformação na gestão da escola reside no fato de que o planejamento tradicional na escola erigiu suas bases administrativas no autoritarismo, onde não havia discussão sobre os encaminhamentos, ao passo que a partir da Lei 4751/12 podemos observar a legitimação da proposta de participação e educação política dos segmentos da escola através do caráter pedagógico expresso no processo político, no qual as pessoas podem atuar legitimamente doravante.

Os problemas de evasão escolar, abandono e repetência tem sido alvo de políticas educacionais e de discussão junto à comunidade científica, sendo observadas dificuldades por parte dos docentes em incluir *todos* os educandos no centro dos espaços de aprendizagem e lidar adequadamente com as relações dentro do espaço da escola e de sala de aula, em acordo com Sá Earp (2006). Quanto as estratégias de gerenciamento da unidade escolar, segundo Silva Santos (2002), devem atender de forma significativa ao contingente de alunos com desenvolvimento atípico. A pedagogia da repetência acaba por ser um dos interesses desta pesquisa, na medida em que comprovadamente existe em alguns docentes e gestores escolares uma mentalidade – a qual separa os estudantes entre “de centro” e “de periferia” no processo pedagógico – que acaba por reproduzir a exclusão social que acontece fora do espaço da escola dentro do ambiente escolar, como aponta Sá Earp (2006). Cabe refletirmos sobre a existência de uma cultura escolar que considera a repetência como ferramenta pedagógica na escola pública, assim como questionar o papel do gestor escolar para a inclusão dos alunos “de periferia” (SÁ EARP, 2006), quais devem ser suas ações junto a cultura escolar para a implementação de mecanismos que mudem esta mentalidade que considera como natural a exclusão dos estudantes com desenvolvimento atípico, como os da CDIS.

Seguindo ainda o pensamento de Lima (2011), esta pesquisa considera questionar o papel do gestor escolar na condução de uma escola pautada na convivência escolar democrática. Responsável também pelo controle e direcionamento das ações dos atores participantes do processo pedagógico, o gestor escolar pode desempenhar sua atividade procurando refletir positivamente nas aprendizagens dos estudantes das turmas da CDIS e influenciar sua produção acadêmica.

2.2 Planejamento estratégico e avaliação na escola pública

Segundo Cury (2006), havendo indicadores de irregularidades que atentem contra o direito de aprender dos alunos, o gestor deve buscar o melhor caminho e mais produtivo. A via inicial é o diálogo, esgotando todos os recursos internos. O gestor precisa ainda exercer a função fiscalizatória se necessário, com cuidado e prudência. O trabalho do gestor supõe a busca de um padrão científico dos conteúdos como meta a orientar a prática cotidiana, devido ao caráter cumulativo das aprendizagens. O processo de planejamento, no qual está inserido o gestor escolar, é algo complexo.

A discussão sobre o planejamento educacional, da qual trata Parente (2003), observa a necessidade de um planejamento que atenda aos resultados esperados no campo pedagógico, nos revelando a dificuldade em lidar com a complexidade humana. Quando surgem ambiguidades na prática docente estas podem estar partindo das diferentes propostas de planejamento e das teorias que podem ser visualizadas através da formação de cada um destes sujeitos desejantes que compõem a comunidade escolar. Parente (2003) percebe a importância do planejamento ao mesmo tempo em que há limitações para sua execução em virtude da necessidade da criação de uma cultura escolar voltada a produzir conduzida através de um tipo de sinergia entre os atores envolvidos. Nos revela um padrão na elaboração do planejamento estratégico, trazendo a percepção de que não vivemos isoladamente e exclusivamente cada fase do planejamento, mas sim a partir da concatenação de suas distintas etapas. Os professores encontram-se por vezes em dificuldades no trabalho pedagógico em virtude do isolamento tradicionalmente vivenciado no planejamento das aulas, mas sobretudo por padecerem de um mal institucional relacionado à falta de planejamento estratégico e de integração dos distintos setores e atividades de maneira que faça sentido o trabalho desenvolvido na unidade de ensino.

Sobre um método de planejamento estratégico na educação, formulado em um sentido proativo, é importante que a alta direção da organização atente para a observação das transformações sociais contemporâneas, como afirma Parente (2003). A colaboração de todos os envolvidos no processo de planejamento pode ser conseguida através de uma orientação proativa por parte da equipe gestora, que capacita e possibilita aos planejadores identificar quais são as variáveis críticas, analisar as implicações de longo prazo das ações do presente e preparar-se, antecipadamente, para o enfrentamento de possíveis dificuldades, adquirindo competências para superá-las. Isto pode definir um novo papel e uma conduta mais aberta, dinâmica e cooperativa entre os envolvidos.

Na abordagem sistêmica vista em Parente (2003), o planejamento estratégico vela pela consecução da missão da organização, visando a longo prazo os meios pelos quais se poderia alcançar a meta. Na análise dos pontos fortes e fracos da instituição tem-se a base para a elaboração de estratégias onde os meios e as ações estejam integradas, de forma sinérgica. Para tanto se faz necessária a descentralização e a divisão de responsabilidades, a gestão do processo deve ser compartilhada. As fases e etapas elaboradas precisam da visão de onde se quer chegar e do que se pretende realizar, para conseguir concomitância e interdependência de forma sistemática.

A leitura de Parente (2003) revela imperativo o alcance do fortalecimento e da autonomia da escola pública, para que haja uma operacionalização do planejamento estratégico educacional na busca pela definição de novas formas de intervenção do Estado que viabilizem a execução dos objetivos educacionais.

Ressaltando a leitura de Sousa (2009), trazemos à tona a necessidade de transformação do olhar sobre a avaliação institucional e o impacto que isto pode causar quando adequada ao paradigma democrático no planejamento. Interessante observar que há necessidade de organizar a escola estruturalmente, como um todo. Segundo Sousa (2009), a avaliação pode ter um efeito propagador e condutor das propostas sugeridas pela equipe gestora, voltada para a democratização do processo diretivo, assim como para a participação dos segmentos que vivenciam a missão institucional. Percebe-se em geral que, erroneamente, a avaliação sistematizada está voltada para os alunos e que há necessidade de redirecionar o olhar da avaliação para utilizar melhor os resultados, de forma contextualizada.

Segundo Sousa (2009) no planejamento do processo de avaliação, devemos caminhar considerando o contexto onde é produzido, em acordo com a análise da execução da proposta contida no PPP da escola. O resultado apresentado pelo educando é reflexo do efetivo trabalho realizado pelo corpo de profissionais que aplicam efetivamente a proposta pedagógica da escola. Portanto, cabe usar o processo avaliativo para gerar resultados para toda a comunidade escolar, subsidiando tomadas de decisão que apontem para um melhor rendimento junto ao corpo discente, resgatando a origem formativa da avaliação institucional, ou da formação continuada no espaço da escola.

Sousa (2009) ressalta que a atitude avaliativa deve mudar. A avaliação não deve funcionar tomando por base o sucesso ou o fracasso do indivíduo, mas sim indo além, na análise dos atores que ajudam a compor coletivamente a construção do conhecimento e dos saberes gerados pelo educando. Para tanto há necessidade de construção de um sistema de avaliação escolar que permita a adoção de critérios que considerem trabalhar de forma sistemática a diversidade e as ações - conscientes ou inconscientes - próprias dos sujeitos que organizam a vida na escola. Segundo Sousa (2009), devemos investigar quais os projetos em curso na instituição, quais os princípios que orientam a ação pedagógica, qual o nível de engajamento dos profissionais de educação para efetivação das metas objetivadas nos projetos e qual o conceito de qualidade que têm como referência na educação. A compreensão da realidade escolar acontece a partir da compreensão das ações desenvolvidas para subsidiar as tomadas de decisão e intervenções com base nos princípios transparentes do projeto concebido por toda a comunidade escolar.

Souza (2009) diferencia em seu artigo duas avaliações distintas, complementares e interdependentes: a avaliação das aprendizagens e a avaliação da escola, chamada também de institucional. Desse modo, enfatiza que a criação de indicadores bem concebidos para a avaliação da aprendizagem deve ser utilizada de forma apropriada, servindo como incentivo positivo para o desenvolvimento da escola. Em Vieira (2006), vemos a discussão sobre a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e que ancora sua reflexão em dois pontos: a análise dos pontos de vista dos gestores multiplicadores do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) e o reconhecimento da necessidade de expansão das questões teórico-

práticas relacionadas à construção do PPP integrado à perspectiva da gestão democrática na escola.

Relacionando a perspectiva dos dois autores, Souza (2009) e Vieira (2006), chegaremos a uma proposta de gestão capaz de conciliar e articular a participação dos segmentos escolares e os resultados advindos das duas avaliações (institucional e de aprendizagem) subsidiando as tomadas de decisão de forma coletiva e democrática. Pedagogicamente, a utilização de indicadores para a avaliação institucional pode ser útil quando ajuda a escola e a comunidade a monitorar a qualidade e a igualdade de oportunidades disponíveis aos estudantes, quando provem informações substanciais para a solução de problemas locais da escola e quando passa a apoiar o processo de tomada de decisões responsáveis e oferecem mais educação com controle social ao longo do tempo.

2.3 O paradigma inclusivo e a gestão democrática na escola pública

Segundo Bauman (2005), constitui verdadeiro desafio achar respostas para a complexidade relativa a disponibilização de uma educação pública com qualidade social no momento de transição que vivemos, um período de interregno onde as velhas práticas não respondem aos problemas apresentados e onde procuramos novas respostas para atender às dificuldades presentes. Estes estudantes possuem necessidades específicas de aprendizagem que os coloca em situação de risco de inadaptabilidade ao sistema escolar, carecendo de uma política social de Educação Inclusiva (MAGALHÃES, 2011), um verdadeiro desafio para os gestores escolares em elaborar um planejamento voltado a atender ao contingente de alunos fora de fluxo escolar.

O paradigma inclusivo na educação tem sido percebido a partir da reivindicação social de construção de uma Educação Inclusiva, sendo este processo observado sob aspectos históricos e preceitos legais, de acordo com Magalhães (2011), dentro de sua dinamicidade. Magalhães (2011) diz ainda que a educação é um direito de toda a população, inclusive das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou problema para permanecer no processo educacional.

O sistema escolar, em acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394/96, entre outros documentos lançados pelo Ministério da Educação (MEC), apontam a importância destas crianças se beneficiarem dos processos regulares de ensino junto ao demais estudantes, precisando

os sistema de ensino preparar-se para atender a todo o tipo de clientela, independentemente de características comportamentais e sociais que as diferenciem dos demais cidadãos. Segundo Magalhães (2011), não existem no mundo modelos predeterminados para a criação de sistemas de ensino inclusivos e sim eixos norteadores que podem auxiliar as escolas na estruturação de propostas curriculares que viabilizem a aceitação da diversidade presente nos espaços coletivos, e, assim como existem eixos capazes de orientar a prática pedagógica de forma inclusiva, há também um conjunto de leis, nacional e internacionalmente, criadas com o intuito de defender a instituição de práticas inclusivas nas escolas.

Os educandos em situação de defasagem idade/série/ano, atendidos na unidade pública de ensino, precisam ver ali uma referência de socialização e subjetivação que os insira num quadro de ascensão social, fazendo com que seu sentimento sobre si em relação às atividades desenvolvidas através dos componentes curriculares faça sentido nos universos relacionais de dentro e de fora da escola (SOUZA, 2009). Segundo Souza (2009), isso deve acontecer para que durante o processo educacional, adquiram autonomia suficiente para perceberem-se como incluídos na sociedade envolvente, compartilhando conhecimentos construídos dentro e fora do espaço da escola e exercendo a cidadania em ambos os espaços. Sua leitura indica que o trabalho de gestão compartilhada, que valoriza a elaboração do PPP e da proposta curricular a partir do debate com a comunidade escolar, pode atingir este objetivo.

Segundo Azevedo (2002), o PPP é o documento fundamental para direcionar o trabalho escolar, dando-lhe unidade, direcionamento e consistência. O PPP incorpora o currículo sob o qual alunos são expostos e deve ter uma característica dinâmica que permita modificações, sendo delineado a partir das experiências vivenciadas e das avaliações ao longo do ano, devendo ser revisado constantemente para atender às necessidades destes novos sujeitos sociais.

Para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, Cury (2006) observa que a origem e a profundidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino e aprendizagem ratificam o sucesso ou o fracasso escolar. A partir do momento em que o Estado interfere no campo das desigualdades sociais e das hierarquias, serve como instrumento de diminuição das discriminações. A partir da colaboração entre os distintos sujeitos - Estado, família e sociedade - chega-se ao pressuposto fundamental

do direito à educação nas sociedades politicamente democráticas: o desejo de maior igualdade entre os cidadãos. Segundo Souza (2009), dentre os conhecimentos e habilidades a serem adquiridos na escola, está a de aprender a conviver com a coletividade de forma consciente quanto às responsabilidades do exercício dos direitos e deveres constitucionais, para que com isso os cidadãos em formação os vivenciem quando tiverem que atuar nos múltiplos espaços sociais. Para que a escola se constitua no espaço de efetivação do direito à educação com qualidade, ela necessita desempenhar o papel de formadora de sujeitos de direitos, inclusive para garantir essa própria efetivação. Essa proposta de efetivação do direito à educação constitui um dos ângulos diretamente relacionados à gestão democrática da escola, que, de resto, não se desampara do seu papel de *locus* do exercício deste direito.

Sustentada no diálogo, a proposta de gestão democrática se apoia na legitimidade da comunidade escolar em direcionar os caminhos a serem percorridos em acordo com as necessidades de cada segmento e a pluralidade de seus pontos de vista. A escola pode funcionar como um laboratório de cidadania e educação política na medida em que a proposta procura que os envolvidos discutam sobre as possibilidades de elaboração de ações que criem alternativas mais adequadas e mais democráticas no cotidiano escolar. Segundo a análise de Souza (2009), o conceito de gestão democrática leva-nos a um referencial para balizar a melhor compreensão da realidade empírica. Mesmo que na escola observemos tensões em virtude das posturas políticas tradicionais e próprias das relações de dominação que a envolvem constantemente, podemos criar agora um espaço de diálogo a partir da alteridade, onde as normas coletivamente construídas seriam a base para os processos de tomada de decisões e para a garantia do acesso às transformações, educando contra o autoritarismo. A leitura de Souza (2009) demonstra que há um costume de remeter a responsabilidade da superação das desigualdades sociais ao educando, culpando-o pelo insucesso e pela exclusão, ao invés de observar que é praticamente impossível a ascensão social desse sujeito quando inserido num mecanismo que o induz e conserva na condição de excluído.

Para mudar a gestão na escola a partir da Lei 4751/12 devemos ter atenção quanto ao perigo da formação do que Souza (2009) chama de uma democracia estética, onde as pessoas envolvidas atuam na esfera pública fazendo escolhas como se a ação tomada bastasse a si mesma. Segundo Souza (2009), a democracia se faz mais na ampliação real

das condições de superação das desigualdades sociais que nas definições puramente formais e constitucionais dos direitos dos indivíduos.

Marques (2012) percebe a importância dos discursos na escola enquanto capazes de manter ou transformar as relações sociais, construindo significados e construindo a cultura. Considera que a gestão democrática tem um caráter instituinte, não é instituída. Pode ser construída de formas distintas. Em Marques (2012), o problema da perda do espaço público como direito, em razão da implementação de uma política neoliberal no Brasil a partir do ano de 1995, leva a refletir sobre o papel desempenhado pelo Estado ao adotar os pressupostos neoliberais no sentido de democratizar os sistemas de ensino. A gestão escolar democrática constitui-se em uma ferramenta de subversão da ordem do poder político dominado pelos grupos dirigentes, na medida em que os projetos coletivos são maiores que os projetos individuais. Para que isto ocorra de fato, a mudança observada na Lei 4751/12 precisa ser compreendida pelo gestor escolar na medida em que, quando eleito, há de lutar para que não caia no vazio das formalidades das regras jurídicas, devendo procurar descobrir escolhas e conflitos sociais por detrás das formalidades do direito e da linguagem (TOURAINÉ *apud* SOUZA, 2009). As ações que visam a democratização da escola acabam por se contrapor ao espírito aventureiro brasileiro, visto em Holanda (2006), o qual acostumou-se a relegar a outras pessoas suas próprias escolhas políticas ao invés de assumir tal responsabilidade. Araújo (2009) mostra que ao evidenciar a pseudo prática democrática dos setores conservadores, percebemos a dimensão autoritária herdada através do distanciamento histórico entre o povo e o Estado, uma forte característica de nossa formação cultural.

Em Marques (2012) podemos considerar que a democracia assume distintas formas em acordo com os sujeitos constituintes da cultura na unidade escolar. Podemos conectar sua análise dos discursos nos rituais do Conselho Escolar e o desafio elencado por Araújo (2009) na criação de canais de participação. Na medida em que o controle dos ritos acontece dentro do espaço de disputa pelo poder da unidade de ensino, ou seja, dentro do universo simbólico produzido no cotidiano escolar através dos seus atores, de seus valores, de sua sociabilidade, Marques (2012) permite perceber que o Conselho Escolar é um espaço privilegiado de investigação dos discursos, já que representa a participação e a pluralidade das percepções de cada um dos sujeitos dos distintos universos escolares. O Conselho Escolar é um canal de participação que, enquanto

estrutura discursiva, é capaz de modificar as relações sociais na escola construindo novos significados. Segundo Araújo (2009), programas de adesão voluntária como “amigos da escola” revelam uma participação mascarada da comunidade no contexto educacional, na medida em que desobrigam o Estado de suas responsabilidades históricas. Para Araújo (2009) estes programas servem para estabelecer uma participação controlada dos pais na unidade de ensino, distanciando a comunidade ao invés de aproximá-la, dando continuidade na centralização no processo de gestão. Em Marques (2012) observamos novamente esta estratégia de controle de participação por parte da gestão quando os representantes do Conselho Escolar no segmento educandos são escolhidos a partir de seu comportamento em sala de aula, através da ótica dos professores regentes, um critério excludente, classificatório e avesso a educação política imersa nos paradigmas inclusivo e democrático.

2.4 Autonomia e a capacidade de operar em diferentes organizações

A educação não pode ser privilégio de poucos e esta proposta de pesquisa provem da discussão sobre as possibilidades de modelos organizacionais no sistema de ensino que permitam a autonomia do sujeito que aprende. Amparado no texto do art.24, III da Lei de Nº. 9.394/96, onde legalmente permite-se criar tipos de organização diferenciadas na Educação Básica, nos níveis fundamentais e médios, a leitura de Jacomini (2009) nos leva a pensar qual modelo organizacional e avaliativo permite uma escola inclusiva e pautada numa gestão compartilhada, recaindo na proposta de transformar estruturalmente a escola

Segundo Lima (2011), a premissa de que a forma atual da organização escolar não responde a resultados de aprendizagem satisfatórios e a análise de suas características organizacionais, nos leva à perspectiva de criação de uma estrutura escolar que prime pela autonomia, emancipação e distribuição igual das aprendizagens. Segundo Jacomini (2009), operaria na lógica do contraditório na tentativa de sobrepor a lógica da exclusão, elitização e segregação dos direitos básicos da cidadania tradicionalmente legitimados através das concepções pedagógicas dos envolvidos no processo educacional brasileiro.

Paro (1999) observa que a escola é uma instituição pública diferenciada de outras empresas, e o produto da educação deve ser tratado com propriedade. Se fugirmos da orientação do modelo capitalista de produção, perceberemos que o estudante é ao mesmo tempo beneficiário e parte do serviço prestado na unidade escolar. Segundo Lima (2011),

aqui a preocupação reside em garantir a prestação do serviço público voltado à escolarização com qualidade social, formando no espaço da escola uma comunidade de aprendizagem onde as aprendizagens situam-se no centro do processo pedagógico. A alteração da organização da escola revê as práticas educativas questionando suas concepções tradicionais, fazendo surgir um novo conceito relacional dentro de uma gestão do conhecimento, de espaço e de tempo comunitários - motivados por uma solidariedade orgânica, nos termos de Durkheim (1978).

Segundo Villas Boas et al (2012), é preciso colocar em evidência se o tipo de trabalho no ambiente educacional acontece incentivando a formação de um PPP baseado em concepções pedagógicas contemporâneas e subsidiado por condições materiais mais adequadas, observando se o funcionamento da unidade escolar acontece em ciclos de aprendizagem e se pauta na avaliação formativa e na progressão continuada do educando. No debate onde os ciclos e a progressão continuada aparecem orientando a organização do espaço e do tempo da escola, podemos observá-los como políticas de inclusão capazes de trazer resultados mais adequados às aprendizagens dos cidadãos do sistema de ensino na medida em que propõem uma organização mais flexível e relacional na composição dos grupos de aprendizagens, ampliando o espaço para estas experiências entre os estudantes e buscando uma análise mais abrangente e holística na avaliação do desenvolvimento das aprendizagens do sujeito que aprende. Em acordo com Jacomini (2009), a equipe gestora precisa pensar o desafio da inclusão e buscar a garantia às mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, promovendo autonomia e solidariedade, operando transformações nas estruturas de comunicação entre a escola e os responsáveis.

Segundo Oliveira et al (2008), observamos na escola e na vida os sujeitos confundirem autonomia com soberania. Não se pode confundir estes dois conceitos, pois se diferem na medida em que a soberania pressupõe a independência nas escolhas dos caminhos a seguir, se pauta apenas por interesses internos/próprios, não aceitando interferência externa no sistema quanto às deliberações administrativas ou políticas. Já a autonomia pode existir na medida em que não ameaçar a integridade e os princípios que norteiam este sistema maior e co-relacionado, que funciona a partir de uma proposta de relação harmônica das partes que o compõem. Segundo Oliveira et al (2008), em um grupo autônomo percebe-se que deve existir uma liberdade na decisão dos caminhos a

seguir, pautado no fato de que deve haver dentro do sistema como um todo a necessidade de descentralização das tomadas de decisões, em virtude das peculiaridades existentes em cada contexto escolar.

Segundo Araújo (2009), a procura e a formação de lideranças no âmbito interno de cada instituição, que consigam levar o grupo a alcançar os objetivos constituídos pelas instâncias superiores do sistema deve sempre vir acompanhada da consciência de que a comunidade através da qual a instituição é composta também precisa ser atuante nas decisões das políticas a serem seguidas. Seus líderes devem possibilitar a discussão dos assuntos internamente, fazendo com que todos os envolvidos possam ser escutados, com vistas a gerenciar de maneira autônoma o alinhamento das políticas de gestão propostas pelo sistema com as atividades com as quais os ideais comunitários/locais percebem articulação.

Veiga (1998) nos mostra que a ideia de autonomia de uma equipe dentro de uma instituição, ou de uma instituição dentro de um sistema, deve ser pautada em limites bem definidos contidos nos princípios que norteiam de forma geral as atividades ali organizadas. Quando se tem autonomia, podemos observar a ampliação da possibilidade de decisão sobre a metodologia adequada para se alcançar o propósito de sua existência. Com respeito à autonomia pedagógica, Veiga (1998) se refere à liberdade da escola, no conjunto das suas relações, em propor e definir modalidades de ensino que estejam vinculadas a essência do PPP. Segundo Veiga (1998), a autonomia pedagógica constitui condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do PPP em acordo com as peculiaridades da escola, sendo fundamental para a gestão das atividades pedagógico-curriculares.

Segundo Vieira (2003), um dos princípios norteadores para elaboração de uma política pública educacional voltada para a autonomia é a condução do trabalho escolar sob a égide da gestão democrática, pautada no paradigma inclusivo e organizacional. Partindo de sua análise sobre os modernos paradigmas da educação, é necessário apontar algumas considerações a respeito dos paradigmas da gestão escolar que contribuam para melhores resultados nas aprendizagens do educando, de forma a atender às atuais demandas de uma sociedade que busca por cidadãos capazes de lidar com incertezas, mudanças e exigências constantes por capacitação e formação continuada mais de acordo com a sociedade do conhecimento, segundo Oliveira et al (2008).

Nessa linha, observa-se a necessidade de preparar o jovem para que atue em sua vida profissional em um contexto onde a sociedade se estruture sob o ponto de vista da mudança constante, variável em virtude da velocidade com que transitamos em distintos contextos organizacionais. A capacidade de operar em diferentes organizações é tão importante quanto à capacidade de respirar ou de andar, segundo Vieira et al (2003). A leitura de Benedict (1998) nos leva a pensar a escola a partir de um relativismo cultural necessário a permitir ao indivíduo contemporâneo integrar-se ao universo multicultural a que está sujeito.

Segundo Oliveira et al (2003), o paradigma da democracia ou da participação constitui um novo caminho necessário ao qual muitos gestores têm dúvidas se devem se adequar ou manter o viés burocrático da gestão tradicional, à revelia das transformações desta sociedade do conhecimento, como se refere Dowbor (2013) à sociedade contemporânea. Seguindo o pensamento de Dowbor (2013), não podemos impedir as mudanças existentes nas políticas educacionais por sermos atualmente novos sujeitos sociais, de múltiplas identidades, variáveis em acordo com os ambientes relacionais, imersos em uma gama de relacionamentos complexos vivenciados através dos meios informacionais - relações próprias da sociedade do conhecimento – onde não podemos escolher isolarmo-nos de tantos olhares, pois somos tangenciados por grupos sociais diferentes a todo tempo. Segundo Vieira et al (2003), seja em casa, seja no trabalho, no lazer, na religião, ou em outros contextos, temos que nos tornar participantes, protagonistas e somos constantemente exigidos a nos adaptar a esta situação.

Em Vieira et al (2003), o paradigma organizacional propõe que os professores também deixem uma característica presente no transcorrer de suas atividades: o individualismo e o isolacionismo. É importante que o professor interaja com outros professores buscando tornar o processo multidisciplinar, acabando com a visão segmentaria tradicionalmente aplicada na estruturação da prática pedagógica. Se a mensagem foi compreendida corretamente, o professor busca a valorização das individualidades no atendimento das necessidades do estudante. Este tratamento individualizado acontece em outras áreas na sociedade do conhecimento, e a escola deve buscar aplicá-lo também ao educando, de modo a conduzi-lo a uma formação integral. Há, contudo, necessidade de contratação de mais profissionais, assim como a criação de mais espaços que atendam apropriadamente a tantas individualidades.

Segundo Vieira et al (2003) a falta de informações geradas, registradas e acessíveis pelos professores não possibilita a criação de um ambiente atualizado para atender às necessidades de cada aluno bem como as situações coletivas em todo grupo de estudantes. Por isso é importante a informatização e análise dos dados, transformados em informações, que podem gerar conhecimento para a equipe diretiva e o corpo docente na elaboração de estratégias que permitam intervenções apropriadas. Segundo Vieira et al (2003), o perfil da organização escolar é de uma baixa taxa de mudança e uma alta complexidade nas informações, por isso a necessidade de formulação de propósitos e estratégias de ação de forma coletiva, participativa, envolvendo conjuntamente professores, direção e coordenação.

O propósito é a criação de uma cultura do conhecimento em um ambiente organizacional. As práticas gerenciais que podem levar a uma cultura do conhecimento e dos principais fatores para a criação de uma organização voltada para o conhecimento, segundo Vieira et al (2003) são: liderança e cultura voltada para a experimentação, avaliação, inovação e busca de grandes desafios; trabalho em equipes multidisciplinares; criação de diferentes oportunidades para o estabelecimento de contatos interpessoais, como forma de desenvolver e difundir os conhecimentos existentes e as experiências vividas pelas pessoas; acesso generalizado à informação organizacional registrada nos sistemas informatizados; estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional; abertura para a inserção individual e organizacional no ambiente externo à organização.

O paradigma organizacional e o paradigma democrático ou participativo podem ser entendidos a partir da reflexão da importância da construção de ambientes mais abertos e informatizados, participativos e flexíveis voltados a mudança de papel que a coordenação escolar, os alunos e professores habitualmente se reconhecem - como consumidores de informações - e passem ao de organizadores e criadores de significados. Segundo Vieira et al (2003), isto levaria ao reconhecimento de que as pessoas podem adquirir conhecimento a partir de fontes externas, além do adquirido nas atividades colaborativas internas ao ambiente escolar utilizando os ambientes informatizados.

2.5 O direito à educação e a Escola em Tempo Integral

Preocupado com a questão da qualidade do ensino, Cury (2006) entende que deve ser priorizada a aprendizagem do educando enquanto direito social, de cidadania e individual. Saramago (2002) interpreta a negação deste direito como a morte da

democracia, na medida em que os cidadãos são vilipendiados pelo sistema ao serem alienados de exercerem um direito conquistado. Enquanto excluídos de participarem socialmente resta-lhes apenas a letra fria e morta da lei, inerte, destituída de sentido.

Saramago (2002) percebe que este cidadão comum persiste em esquivar-se de sua responsabilidade e de seu papel de cobrar - do sistema que o oprime - a transformação necessária para que exerça a cidadania. Marx (1978) avalia que enquanto a raça humana fechar os olhos para a realidade que se apresenta, enganar a si mesmo, mutilar-se alienadamente de forma complacente, o resultado é um alto preço pago por aqueles desprovidos de assistência social, jurídica ou alimentar, classes sociais que por força do capitalismo e do processo de globalização são vítimas do descaso e da exploração.

A leitura de Vieira et al (2003) nos diz que o futuro da educação brasileira pode ser pensado a partir da necessidade da construção de uma escola renovada com direito à aprendizagem para novos sujeitos sociais. Santos (2008) aponta uma questão educacional que merece um olhar atento: a luta existente, baseada na inclusão de novos sujeitos sociais, pelo fim da concepção estamental a que o ensino é submetido historicamente. Segundo Silva (1999) a resposta para o problema do direito à educação deve estar voltada para apontar uma política educacional pautada pelo respeito, como acontece com as comunidades escolares que se baseiam na Teoria Crítica para a concepção do trabalho na unidade de ensino. A educação é um direito social fundamental, cujo usufruto é essencial para que outros direitos humanos e sociais sejam vivenciados. Em acordo com Silva (1999), quando aqui tratamos dos direitos da educação, optamos por considerar a aproximação entre o contexto observado e os postulados da Teoria Crítica, também conhecida como Teoria da Cidadania Plena.

Magalhães (2011) aponta que não basta garantir a presença de todos na escola por meio do acesso universal e por meio de medidas que permitam a diminuição da evasão e da repetência, devido a estas medidas ganharem eficácia somente quando pautadas por uma escolarização inclusiva e de qualidade. Segundo Cury (2006), o acesso e a permanência na instituição de ensino sem o usufruto efetivo dos conhecimentos e habilidades, em um contexto de serviço público deficitário, representam a negação do direito à educação, representam a violação do direito à educação.

Em Azevedo (2002) vemos que a reflexão da educação como direito passa primeiro pela garantia de que haja condições para que a escola dê concretude à

escolarização. Só uma geração de professores inovadores, que gostem organicamente de seu trabalho, pode criar alunos preparados para uma sociedade que valorize a diversidade e a participação cidadã. Freire (1996) dizia que a função da escola é humanizar, e deveria transformar o desenvolvimento humano em prática pedagógica. Podemos dizer que a escola tem que ser humanizada e preparar para uma vida em sociedade, constituindo-se como uma escola de direitos a partir do seu PPP, sendo uma escola emancipatória e de convivência, em acordo com Azevedo (2002). Isto implica em debater no decurso do processo educacional os temas voltados para os problemas sociais como a pobreza, as desigualdades sociais, o fenômeno da violência, a cultura da impunidade, a discriminação, entre outros. Nessa perspectiva, a leitura de Marques (2012) demonstra que o direito à educação é também o processo de formação do indivíduo como sujeito de direitos. O próprio debate na escola se mostra imprescindível para o desenvolvimento de ritos e práticas que estimulem a aquisição de valores como a cooperação, a solidariedade, o compartilhamento e o exercício de uma consciência crítica face à realidade social, encarando o processo educativo como um dos poderosos meios para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

O direito do educando ao conhecimento, explicitado no artigo 13 da LDB/96, III, impõe ao Estado e seus agentes o dever de ensinar e garantir um padrão de qualidade (inciso IX do artigo 3º da LDB/96). Entre os deveres dos educadores está, no artigo 13 da LDB/96, a elaboração conjunta do PPP a partir de uma participação ativa na escola, através da qual o planejamento cotidiano de trabalho precisa ser orientado, devendo incluir não só o cumprimento dos dias e horas aulas estabelecidos pela lei, bem como a recuperação dos estudantes com menor rendimento. De acordo com Cury (2006), o artigo 12 da LDB/96 se refere aos estabelecimentos de ensino dos sistemas e é lá que consiste o núcleo básico do processo. O PPP do estabelecimento deve ser objeto de um planejamento obrigatório, não pode ser cópia de outro estabelecimento, pois é a marca registrada da escola, dando identidade à instituição.

Em Cavaliere (2002), onde podemos entender a proposta de Anísio Teixeira sobre a implementação da Educação em Tempo Integral no Brasil, percebendo a necessidade de formar gestores voltados à construção de ambientes de parcerias, de uma mentalidade na comunidade escolar que desperte o pleno desenvolvimento do educando, do pleno alcance da formação educacional dos alunos nas escolas públicas que transforme a

realidade da educação brasileira. Neste contexto em particular, o gestor precisa estar fortemente embasado no conhecimento da legislação educacional brasileira para tomar decisões cardeais, segundo Santos (2008).

Em Baquero (1998), observamos o potencial a ser desenvolvido no educando, em sua caminhada rumo à cidadania e ao mundo laboral na sociedade que o envolve, a fim de conhecer e dominar as tecnologias de educação disponíveis - sejam elas tradicionais ou contemporâneas - desenvolvendo habilidades utilizando seus próprios esquemas ou os aprendidos, de modo que aflore de si todo esse potencial ainda em estado latente. Precisa contar com uma estrutura baseada na família e no Estado voltada a propiciar o desenvolvimento desses saberes, que permita seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, em acordo com o título II, art.2º da LDB/96, assim como a CF/88 no seu artigo 205. Segundo Cury (2006), o gestor escolar precisa estar a par dos direitos do educando de forma a cumprir com seu papel social na defesa destes direitos.

Em acordo com a CF/88, a educação deve ser desenvolvida nos ambientes da vida familiar, da convivência humana, do trabalho, das instituições de ensino e pesquisa, dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e das manifestações culturais de forma ampla, holística e complementar. Deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Observada como direito subjetivo de todos (art. 208 da CF/88, inciso VII, parágrafo 1º), vemos como dever do Estado ofertar a educação a todo cidadão, devendo ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando àqueles que não a tiveram na idade correta também a sua gratuidade, tendo como finalidade, em acordo com a proposta e a estrutura de ensino brasileiro, o pleno desenvolvimento do educando.

Os princípios do ensino, dado em instituições próprias, observando a CF/88, artigo 206 e a LDB/96, artigo 3º incluem a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais - extensão do artigo 213 da CF/88. Ainda sobre os princípios do ensino observamos a procura pela gestão democrática do ensino público (artigos 3º e 14 da LDB/96), a garantia da experiência

extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (artigo 3º da LDB/96).

No artigo 15 da LDB/96 observamos a procura pela progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares públicas de Educação Básica por parte dos sistemas de ensino. Na LDB/96 em seu artigo 34, podemos ver a proposta de jornada escolar no Ensino Fundamental incluindo quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e ressaltando que o período de permanência na escola deve ser progressivamente ampliado. No seu parágrafo 2º temos a seguinte redação: “*o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino*”. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principalmente no artigo 4º, assim como na CF/88 (artigos 226 e 227), podemos observar a preocupação do Estado em assegurar a proteção integral da criança e do adolescente, sem exceção alguma, quanto à sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade. O Estado criou mecanismos para exigibilidade destes direitos - sendo as crianças e os adolescentes vistos a partir de então como sujeitos de direitos exigíveis com base na lei.

Podemos observar esta proteção das crianças e dos adolescentes de forma tripartite: nos movimentos sociais, no mundo jurídico e nas políticas públicas. O ECA e a CF/88 resgatam direitos, responsabilizam e integram também aqueles adolescentes em conflito com a lei. Esta proteção estabelece uma clara distinção entre casos sociais e aqueles com implicações de natureza jurídica (conselhos tutelares e justiça da infância e da juventude). No artigo 227 da CF/88, em seu parágrafo primeiro, observamos que o Estado também deve promover programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitindo a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos preceitos incluídos na Emenda Constitucional 65/2010 (EC 65/10).

O ECA, discutindo e disciplinando sobre a proteção integral para crianças e adolescentes na Educação Básica, traz consigo o sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente, que compreende três eixos de atuação: a promoção de políticas públicas com normas programáticas, garantindo o acesso da criança e do adolescente aos serviços de educação e saúde, bem como a proteção direta dos excluídos dos serviços básicos; o controle, a vigilância sobre a política e uso dos recursos públicos para área da criança e da adolescência; e a defesa - responsabilidade do Estado - pelo não atendimento,

bem como o prestado irregularmente ou de forma a violar os direitos do menor (através do Conselho Tutelar, Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria Pública). Esta *doutrina da proteção integral* veio garantir e promover os direitos de sobrevivência - direito à vida, à saúde e à alimentação, tendo como primazia a proteção e socorro, a precedência no atendimento nos serviços públicos, a preferência na formulação e execução de políticas públicas e a destinação privilegiada de recursos públicos. O artigo 53 do ECA consiste numa extensão do artigo 6º da CF/88, ao desdobrar os princípios que sustentam o direito à educação: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; e o acesso à escola pública e gratuita perto de sua residência. Vale ressaltar o Parágrafo Único do artigo 53/ECA que garante o envolvimento da família do educando na participação do processo pedagógico, assim como na definição das propostas educacionais.

O artigo 6º da CF/88 mesmo que não expresse o termo ‘Educação Integral’ nos permite tal elucubração na medida em que a educação, elencada entre os dez direitos sociais, é colocada como o primeiro dos direitos não por acaso. A garantia da integridade das crianças e dos adolescentes só pode ser concebida a partir do momento da garantia integral do conjunto de direitos ali elencados, inclusive dentro do espaço da escola.

No artigo 87, a LDB/96 institui a *Década da Educação*, referente ao período de 2001 a 2010. Apresenta 295 metas e um diagnóstico completo do setor, em acordo com as políticas públicas em educação. O Plano Nacional de Educação (disposto na Lei Nº10.172/01, elaborado pela União em acordo com o artigo 9º da LDB/96, inciso I) com metas para a educação brasileira, apresentou também a Educação Integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Estabeleceu ainda como meta a ampliação do tempo de permanência na escola para 7 horas diárias.

O PNE promoveu a participação das comunidades na gestão da escola, a partir da instituição de Conselhos Escolares. O texto que garante tempo ampliado na escola, progressivamente, às crianças das camadas mais necessitadas, de idades menores, de renda mais baixa, quando os pais estiverem trabalhando fora de casa, se aproxima da valorização da educação concebido no artigo 6º da CF/88, principalmente nos aspectos pertinentes à assistência social. A nova edição do PNE preparado pelo Ministério da

Educação (MEC), através das demandas da Conferência Nacional de Educação, produziu um documento com 20 metas. Entre elas duas se destacam nesta pesquisa: a universalização do atendimento aos estudantes com deficiência (política de inclusão) e a oferta de ensino em tempo integral em 50% da rede pública.

Quanto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), podemos dizer que é um fundo de natureza contábil, instituído pela EC 53/06, e regulamentado pela medida provisória 339, de 28 de Dezembro do mesmo ano, convertida na Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, sendo iniciada sua implantação em 1º de janeiro de 2007. Essa implantação foi sendo realizada de forma gradual, alcançando sua plenitude em 2009, quando o Fundo passou a funcionar com todo o universo de alunos da Educação Básica pública presencial e quando os percentuais de receitas que o compõem chegaram ao patamar de 20% de contribuição. O FUNDEB é um fundo criado com a finalidade de desenvolver e manter a Educação Básica pública e a valorizar os trabalhadores da educação, inclusive no que diz respeito à sua remuneração. A aplicação desses recursos, pelos gestores estaduais e municipais, deve ser direcionada levando-se em consideração a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos Estados e Municípios em relação à Educação Básica. No caso do DF, entretanto, esta regra é adaptada à especificidade prevista no Parágrafo Único, artigo 10 da LDB/96, que estabelece a responsabilidade do Governo Distrital em relação a toda a Educação Básica.

O FUNDEB, no seu artigo 10, trata da distribuição proporcional dos seus recursos, levando em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica relativos à escola integral, explicitado nos incisos I, II, X (Ensino Fundamental em tempo integral) e XII. Todas as despesas básicas para a manutenção das instituições de ensino, contidas nos incisos do artigo 70 da LDB/96, que trata da manutenção e desenvolvimento do ensino e das despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais públicas de todos os níveis, podem ser garantidas com os recursos do FUNDEB. Já no artigo 71 da LDB/96, onde estão o rol de despesas que não são básicas nas instituições de ensino públicas, podemos entender que os gestores estão impedidos de utilizar os recursos do FUNDEB.

Nesta pesquisa vale destacar dois programas voltados para viabilizar a proposta de transformação da educação brasileira. O Programa Mais Educação (PME), através do

decreto de número 7.083 de 27 de janeiro de 2010, sancionado pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, tem seu objetivo evidenciado nas primeiras linhas: *a finalidade de melhorar a aprendizagem do educando através da ampliação de seu tempo de permanência na escola pública mediante a oferta de Educação Básica em tempo integral*. Os princípios do PME incluem, no artigo 2º, a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento, a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividade de Educação Integral junto a espaços públicos, a integração das políticas educacionais e sociais com a participação das comunidades escolares, a articulação entre sistemas de ensino, a valorização de experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da Educação Integral na contemporaneidade e a criação de espaços educadores sustentáveis. Tem por objetivo, em seu artigo 3º, formular uma política nacional de Educação Básica em tempo integral, promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, favorecer a convivência entre os atores da comunidade escolar, disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de Educação Integral e convergir políticas públicas de diversos setores através do projeto político-pedagógico de Educação Integral no espaço da escola.

3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa foram definidos três objetivos específicos para orientar a análise do papel do gestor em relação à situação problema:

- . Verificar as razões pelas quais professores e estudantes da CDIS encontram-se em situação de proscricção na unidade de ensino;
- . Identificar ações da equipe gestora voltadas a viabilizar a convivência escolar democrática à CDIS.
- . Compreender o papel do gestor escolar na resolução da proscricção de professores e alunos em turmas de correção de defasagem idade/série /ano.

Para tanto, primeiro foi feita uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de estabelecer um referencial teórico que pudesse subsidiar as etapas seguintes, de coleta e análise dos dados coletados. O planejamento da pesquisa seguiu este roteiro (apêndice B): contato com a direção da unidade de ensino e com a professora que atende à turma de CDIS na escola (março de 2014); observação das aulas da turma de CDIS e de turmas de 5º ano do Ensino Fundamental; observação das coordenações pedagógicas da CDIS e das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, observação da reunião de pais e alunos, coleta de dados documentais contidos nas atas de reuniões do Conselho Escolar, PPP da escola, atas das coordenações coletivas, registros dos estudantes de CDIS e ata da reunião de pais e mestres ; entrevistas (apêndice A) com os atores envolvidos com o trabalho junto à CDIS (abril de 2014); transcrição das entrevistas e análise de dados (maio de 2014); relatório da pesquisa (junho de 2014).

A escola pesquisada atendeu em 2013 à ordem de 19 (dezenove) alunos na turma da CDIS, finalizando com 15 (quinze) deste total inicial. Neste ano de 2014 estão matriculados nesta unidade de ensino 536 (quinhentos e trinta e seis alunos), sendo 271 (duzentos e setenta e um) pela manhã, 265 (duzentos e sessenta e cinco) no período da tarde e apenas 08 (oito) educandos na turma da CDIS.

Em 2013, em um curso de formação continuada para professores de Distorção Idade/Série, oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), observamos algumas questões e problemas que levam ao insucesso do trabalho educacional junto às turmas da CDIS. Esta formação específica levou ao interesse na investigação do projeto da CDIS, analisando as possibilidades de melhora nos resultados

das aprendizagens destes educandos, assim como analisar o papel do gestor escolar junto ao projeto elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). No curso da EAPE em 2013, um dos problemas identificados em relação ao projeto da CDIS apareceu através dos relatos dos docentes participantes. Demonstravam, em seus relatos, a existência de um tratamento diferenciado de professores e de gestores escolares a estas turmas, assim como uma série de insatisfações para o atendimento aos educandos. Parece que estes educandos estão em situação de exclusão/proscrição nas escolas onde existe o projeto CDIS, contrariando o paradigma inclusivo. Os princípios da educação contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e na Constituição Federal de 1988 (CF/88) – onde em seu artigo 6º a educação aparece como primeiro direito social a ser garantido pelo Estado, não por acaso - exigem que se procure efetivar o acesso à educação de qualidade a todos os brasileiros, sendo um dever da família e do Estado. Há ainda, entre estes princípios, a necessidade de promover a valorização do profissional de educação.

Estas dificuldades relatadas pelos professores cursistas em produzir um trabalho de qualidade junto ao projeto CDIS motivaram, durante o curso de especialização em Gestão Escolar, a procura por respostas com vistas a colocar as aprendizagens e o acesso ao direito à educação na devida centralidade que o processo pedagógico requer, na busca pelo exercício da cidadania destes educandos no sistema público de ensino. É importante perceber o lugar do aluno da CDIS dentro do espaço das escolas na SEEDF e melhorar seu atendimento. Nesta formação proporcionada pela Escola de Gestores, foi ensinado que o gestor escolar no contexto da gestão democrática tem papel relevante, enquanto liderança instituída e investida de autoridade, para buscar um planejamento estratégico que não precise seguir a lógica do mercado - como se o gestor fosse um office boy do sistema que cumpre inquestionavelmente os direcionamentos que vem das instâncias superiores da administração governamental. Deve e pode se posicionar, principalmente na busca pela autonomia pedagógica e pela efetivação do direito à educação na comunidade escolar como um todo. Precisa lutar para proporcionar sustentação para a atividade fim através da atividade meio, com vistas à condução da escola e do serviço público ali proporcionado ao nível de boa qualidade.

A escola pesquisada possui 24 (vinte e quatro) turmas, sendo 14 (quatorze) no turno matutino. Está situada em uma região do centro-sul desta cidade satélite, atende

tanto a estudantes residentes na região como moradores de outras cidades mais distantes. Em virtude da concepção que a comunidade tem acerca da qualidade do ensino ofertado na escola, quando comparada com outras unidades escolares situadas nas cidades satélites próximas que envolvem a região do Distrito Federal (DF), assim como pelos direcionamentos da Coordenação Regional de Ensino (CRE), esta unidade escolar da SEEDF atende a um público bastante heterogêneo. No período matutino, atende a 01 (uma) turma de CDIS. Voltada aos estudantes fora de fluxo escolar, os quais são direcionados pela CRE ou procuram pela escola por iniciativa dos seus responsáveis, a CDIS existe como um projeto diferenciado do qual participam apenas aqueles que possuem dois anos ou mais de defasagem de idade em relação à série/ano que estão matriculados, considerando para cálculo o dia 31 de março.

Em acordo com Vianna (2007), para se obter informações de valor científico é preciso utilizar metodologias adequadas ao objeto investigado. Em Oliveira (2013), a metodologia apresentada propõe um processo metodológico dinâmico, em constante interação com os sujeitos pesquisados. Foram autores utilizados como referencial metodológico nesta pesquisa especificamente, com a intenção de realizar um estudo em uma escola pública do DF a partir de análise qualitativa dos dados levantados no acompanhamento e na observação do cotidiano escolar de professores e estudantes da escola. O objetivo foi compreender o papel da gestão escolar, à luz do direito à educação, na resolução do problema de proscrição que acomete os estudantes e professores da turma de Correção de Distorção Idade/Série (CDIS) de uma unidade de Educação Básica do Distrito Federal. Foi utilizada ainda a perspectiva de André e Lüdke (1986) com vistas à descoberta, enfatizando a “interpretação em contexto”, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a experiência vicária e a construção de generalizações naturalísticas.

Este estudo representa a tentativa de analisar os pontos de vistas conflitantes, ou não, presentes neste possível contexto social de proscrição, dentro da proposta inclusiva da Lei de Gestão Democrática (Lei nº 4751/2012). No decorrer da pesquisa os relatos escritos e as entrevistas semiestruturadas puderam apresentar uma linguagem mais acessível para a análise do que questionários ou outros relatórios de pesquisa, em virtude da comunicação franca, livre e constante entre o entrevistador e os entrevistados, sempre em constante diálogo.

A escolha pela observação como metodologia de abordagem partiu do fato de que servidores da SEEDF e professores de turmas da CDIS podem se aproximar e obter acesso ao campo de atuação do objeto pesquisado. A observação do trabalho pedagógico realizado junto ao objeto de pesquisa na unidade escolar foi um processo que aos poucos se tornou mais concreto e centrado nos aspectos relevantes para responder às questões propostas. A observação se distinguiu em três fases, sendo a primeira descritiva, a segunda centrada e a terceira seletiva. Aos poucos foi possível delimitar as ações a serem observadas para tornar visível o problema. Isto permitiu a possibilidade de testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam sem a interferência junto ao objeto. Este método apresentou algumas vantagens, como a possibilidade da entrada em certos eventos a que não teria acesso um estranho, permitindo a observação não apenas de comportamentos, mas das percepções das pessoas por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças, de atitudes e suas próprias opiniões.

Segundo Vianna (2007), esta forma de investigação é utilizada geralmente em pesquisas qualitativas, combinando análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. O principal aspecto deste método é que o pesquisador pode ‘mergulhar’ no campo investigativo segundo a perspectiva de alguém que integrou a ação cotidiana e por vezes a influenciou.

Outra característica que a observação proporcionou foi uma densidade ao objeto, a partir do interesse dispensado na interação com pessoas em situações e contextos particulares - como no caso desta unidade escolar que atende aos estudantes da CDIS dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal densidade aconteceu a partir da integração com a realidade vivenciada dos sujeitos participantes, sendo fundamental na pesquisa. Ocorreu a conexão entre a forma teórica, a interpretação e compreensão desta existência humana, envolvendo a flexibilidade e o discernimento que permitiram a redefinição do problema a partir dos fatos coletados no processo.

Aos observados, foi explicado desde o início que estariam sob investigação científica, através de observação do cotidiano laboral e aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada a qual não procurava por dados quantificáveis - que eventualmente seriam coletados. Esta forma de aproximação com o objeto permitiu certa liberdade de direcionamento da pesquisa em acordo com a coleta dos dados. Aos participantes foi

explicado quais seriam os objetivos do estudo desde o início, o que gerou certo controle do grupo sobre as informações coletadas.

Este tipo de observação procurou instrumentos de coletas de dados através da observação, identificação e descrição dos diversos tipos de interações e processos humanos junto ao projeto CDIS; da forma e do conteúdo da interação verbal dos participantes; da forma e do conteúdo da interação verbal com o pesquisador; do comportamento não verbal; dos padrões de ação e não ação; assim como da análise dos traços e registros de arquivos e documentos, como as diferentes atas que registraram as ocorrências, reuniões e o cotidiano da escola junto à CDIS neste interlúdio (ANDRÉ e LÜDKE, 1986), assim como dos relatórios de avaliação e intervenção educacional destes alunos atendidos na escola. Dessa forma, procurou-se integrar a cultura dos sujeitos observados e sua realidade com a interpretação por intermédio do olhar do pesquisador (GEERTZ, 1989), procurando conjugar as distintas perspectivas de forma sistemática, a fim de possibilitar a análise científica do fenômeno.

Os sujeitos participantes neste estudo foram os estudantes presentes nas aulas observadas da turma de Distorção Idade/Série, três professoras que atuam com o Ensino Fundamental nos 5º anos, duas professoras - uma que atuou em 2013 e a que atua em 2014 - da CDIS na escola, uma coordenadora pedagógica, além da equipe gestora, formada pela supervisora pedagógica, a vice-diretora e a diretora da unidade escolar. Também participaram outros servidores atuantes junto à CDIS, como a orientadora educacional, a pedagoga da escola e a professora readaptada responsável pela biblioteca na unidade de ensino. Para facilitar a redação e o entendimento na análise dos dados, alguns participantes das entrevistas receberam abreviações no lugar de nomes: GE para diretora, VD para vice-diretora, SP para supervisora pedagógica, CP para coordenadora pedagógica, OE para orientadora educacional, P1 para professora da CDIS em 2014 e P2 para professora da CDIS em 2013. Quanto à formação dos profissionais da escola, as gestoras têm em comum sua formação na Escola Normal e em nível superior, não havendo formação específica em gestão escolar ou gestão educacional. Em nível de especialização relataram formação nas áreas de didática do ensino superior (GE), em inclusão (VD) e em psicopedagogia (SP). A docente (P1) atuante na turma de alunos em defasagem escolar possui graduação em pedagogia e trabalha na escola através de um contrato temporário com a SEEDF, vigente até o fim do ano de 2014 e ainda não obteve formação

em nível de pós-graduação. Quanto ao tempo de atuação no magistério e tempo de atuação na escola pesquisada: GE tem 26 (vinte e seis) anos de carreira e 08 (oito) anos na escola; VD tem 27 (vinte e sete) anos de carreira e 16 (dezesesseis) atuando na mesma escola; SP tem 18 (dezoito) anos de carreira e está a 04 (quatro) anos na escola; OE tem 18 (dezoito) anos como servidora da SEEDF e está a menos de 01 (um) ano na escola; P1 tem 06 (seis) anos de atuação docente e chegou recentemente na unidade escolar; P2 chegou ao último padrão na escala de remuneração por tempo de serviço na SEEDF e trabalha a mais de cinco (05) anos na escola.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A criação de mecanismos que permitam um espaço democrático de convivência para a CDIS na escola, por parte da gestão escolar, indicou na pesquisa um olhar sobre o exercício da democracia, o planejamento escolar e a participação da comunidade escolar voltados para o alcance de resultados de aprendizagem junto ao corpo discente da CDIS. Para a realização da análise foi feita a triangulação das respostas obtidas nas entrevistas, relacionadas com os dados levantados através da análise documental e o referencial teórico.

Segundo Cury (2006), a solidez do trabalho escolar implica na admissão por parte dos envolvidos em conduzir com engajamento as estratégias discutidas, de forma coletiva, com vistas ao alcance das metas que compõem um projeto elaborado em acordo com a realidade escolar observada pelos atores internos, vinculada ao processo de produção do trabalho pedagógico, ajustada à proposta curricular advinda de instâncias estatais superiores à instituição. Neste sentido, foi investigada a participação da comunidade escolar no processo de gestão, a compreensão, o planejamento e avaliação do projeto CDIS por parte da equipe gestora, em acordo com a diretrizes existentes relativas ao projeto. As categorias teóricas retiradas do referencial teórico foram a relação equipe gestora-comunidade escolar e o processo ensino-aprendizagem para a CDIS.

A aproximação com a realidade da escola aconteceu através da observação das chamadas “coletivas”, reuniões no período vespertino às quartas-feiras, junto às professoras do período matutino, onde pôde ser melhor compreendida a importância dada na escola à formação continuada pelos membros da equipe gestora. Nestas “coletivas” a direção fomenta a discussão com os professores dos assuntos considerados importantes na escola. Através dos registros das atas dessas reuniões, sobreveio a abordagem de assuntos relativos à elaboração do PPP e à aplicação dos projetos desenvolvidos junto à comunidade escolar. No entanto, não aparecem registros sobre questões relativas à CDIS na escola, a não ser em relação ao número de cópias permitidas para cada turma, não havendo limite de cópias definido em ata para a CDIS. Isto ocorreu pela necessidade da professora regente produzir o próprio material a ser utilizado, já que não há um material específico para a CDIS. Os depoimentos abaixo demonstram a perspectiva da equipe gestora sobre as “coletivas” e o grau de importância da formação continuada dentro do

espaço da escola, como mecanismo de reflexão sobre os projetos, de participação e de diálogo sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho escolar pelos docentes:

“Todas as nossas coletivas a gente não abre mão da quarta-feira, toda coletiva a gente tem momentos de estudo, então toda a formação continuada na escola acontece de fato e também não é coisa nova não, a gente vem construindo isso aí desde muitos anos. Toda a equipe de coordenação sempre empenhada em fazer estudo, a gente estuda mesmo, especialmente esse ano, né, com a mudança do currículo, a gente está estudando o currículo e sempre foi assim, a nossa quarta-feira, nossa reunião coletiva, ela é própria pra estudo, tá, a gente não abre mão desse momento”. (V.C.)

“É uma parte da coordenação pedagógica da escola que eu sempre defendi. Acredito que a gente está nesta busca por esse aprendizado e a gente sempre defendeu em nossas coordenações coletivas a busca por este espaço e tempo pra essa formação continuada. Eu lembro assim, que na época era muito difícil porque o professor dentro da sala de aula ele quer planejar pro seu aluno, quer corrigir, é aquele planejamento assim e tirar aquela uma hora que a gente decidiu junto com o grupo..., mas assim, que é uma decisão que você vai induzindo mesmo isto, a defender essa uma hora de estudo a cada coletiva. Não foi fácil, mas a gente conseguiu defender, até hoje existe esse momento de formação continuada onde eu acredito, a gente tira do grupo o que eles necessitam pra estar planejando”. (B.C.)

Procurando perceber se a equipe gestora conhece a Lei de Gestão Democrática (Lei nº 4751/2012) e se compreende a necessidade de descentralização das tomadas de decisão na escola, com visto em Araújo (2009), foi possível perceber que a comunidade escolar é participativa, mas não da mesma forma em todos os segmentos, privilegiando-se as tomadas de decisão pelo segmento docentes:

“Eu vejo assim, que veio para oportunizar a todos a participar desse processo, que ela ajuda e nos possibilita dar oportunidades pra família estar junto ali nas decisões, para os servidores estarem, e eu nunca acreditei numa direção onde o professor fosse o detentor do poder, eu sempre fui contra isso. Eu acredito assim, num grupo de pessoas que defendam alguns objetivos, que defendam algumas práticas e que juntos ali nós decidimos as coisas. Nós três vamos estar lá juntas, no mesmo espaço, onde nós vamos sempre estar decidindo juntas as questões do dia-a-dia da escola, né, então essa é educação que eu acredito, que eu defendo, realmente essa gestão democrática que é assim. Igual assim, quando a gente participou do processo, foi um processo assim muito difícil, mas o que a gente explicava para o grupo é que nós não estávamos ali para pedir voto para ninguém, mas nós estávamos ali pra nos colocar à disposição, pra prestar um serviço à comunidade, onde saberíamos a importância da participação de todos nesse processo e que era um ganho na história da educação. A gestão democrática é sim um ganho enorme na história da educação que a gente conquistou”. (B.C.)

“O pai não entende muito do processo, se ele estiver nessa posição de leigo, eu que estou na escola, vou falar que ele não entende nada. É

preciso instrumentalizar os pais para que entendam o que quer a SEEDF, fazer com que a partir desse entendimento consigam um diálogo entre os pais e a escola. Eu não instrumentalizei ele para discutir comigo em pé de igualdade, não são todos os pais que tem condições de discutir comigo em pé de igualdade”. (Q.S.)

A situação de proscrição de professores e estudantes do CDIS começa a aparecer na pesquisa quando se revela entre os docentes uma procura pelo atendimento às turmas que não a da CDIS na escola. As informações coletadas revelaram que neste ano de 2014 a turma da CDIS foi desprezada no momento da escolha de turmas, sendo destinado à uma professora sem lotação na escola, com vínculo de trabalho temporário. As professoras atuantes relataram que a possibilidade de desmanche da turma em virtude do reduzido número de alunos da CDIS na escola é um dos problemas que levam a essa discriminação do projeto:

“Esse ano não, a turma de CDIS ficou para uma professora de contrato especial. Sinceramente eu não sei porque, sabe. Eu não sei se é porque elas ficaram receosas, eu não sei se porque tinha um número muito pequeno de alunos. No começo do ano a turma assim, não estava com um número de alunos para formar turma, estava com um número muito pequeno, então não sei se foi medo da turma ser dissolvida, sabe, eu não sei. Só sei que a turma ficou com uma professora de contrato especial”. (V.C.)

“Nós fizemos um convite pra professora, ela aceitou e tudo, só que no início do ano correu-se o risco da turma desmanchar, desfazer a turma, aí então, diante dessa situação a professora desistiu, né, de pegar essa turma. Nós lamentamos muito na época e tal, aí essa turma realmente ficou para professor que veio depois para pegar, mas o nosso objetivo era realmente garantir que essa turma ficasse com professor que a gente acreditasse, né, que realmente fosse fazer um bom trabalho, um trabalho diferenciado”. (B.C.)

“Essa turma sobrou porque a gente avisou o número, quando o professor viu que não era uma turma cheia, era uma turma que poderia ser desmontada. Esse ano ela sobrou mesmo. O último professor que escolheu a turma seria devolvido e esse professor assumiria a turma dele. Aí, por exemplo, se, tem outros casos lá (na portaria que regula a escolha de turmas) que em último caso esse professor poderia até ficar sem a carga na escola. Teria que acontecer uma combinação de resultados, no final das contas teria devolução de professor. O último professor com menos pontos da escolha de turma da turma da manhã ele é devolvido pra Regional de Ensino”. (Q.S.)

“A professora da escola que pegou o CDIS ano passado não quis pegar este ano, pois é muito trabalhoso”. (Z.R.)

Quanto às falas repetidas relativas ao isolamento do professor e dos estudantes da CDIS, esse dado aparece na investigação quando relacionado à forma como o professor e os estudantes da CDIS são vistos pelos outros colegas que atuam na escola. De acordo

com Parente (2003), é importante que o planejamento leve em consideração as limitações para sua execução em virtude da necessidade da criação de uma cultura escolar voltada a produzir através de um tipo de sinergia entre os atores envolvidos. Mais que uma cooperação, que seja um trabalho que aproveite o potencial de todos os envolvidos e os motive a produzir mais e melhor. Ao tratar da inclusão, Magalhães (2011) evidencia que para haver modificação nesta perspectiva é necessário que haja uma reivindicação social para construção de uma Educação Inclusiva, o que parece ser também uma responsabilidade a ser assumida pelo gestor enquanto liderança instituída. O papel do gestor escolar e sua equipe, inseridos no contexto desta comunidade escolar, de acordo com Parente (2003) e Magalhães (2001), é de relacionar a participação dos sujeitos induzido à sinergia e à inclusão, na medida em que existe um padrão na elaboração do planejamento estratégico que evidencia que não vivemos isoladamente e exclusivamente cada fase planejada. Ao mesmo tempo em que a sociedade demanda que se pense em formas de inserção dos sujeitos com dificuldades de aprendizagens mais evidentes neste planejamento escolar, a própria sociedade demanda que o gestor escolar, ao planejar, incute nos colegas docentes a ideia de que aqueles sujeitos com dificuldades de aprendizagem mais evidentes também são sujeitos de direitos com base na lei, como reza o ECA:

“E.A., eu me sinto tão mal de você estar trabalhando sozinha”. (S.L.)

“Por fazer uma sala de CDIS eu já acho que é um certo tipo de preconceito com esses alunos, porque se eles vão pra um 6º ano então eles estão capacitados a estarem numa sala de 5º ano? Até mesmo porque, conversando com outras professoras de 5º ano, tem algumas que falam que tem alunos que estão no 5º ano que poderiam estar no CDIS, né. Então até mesmo por parte de outras turmas que você vê que passam e dizem ‘olha, é a sala de CDIS’, então já vê com outros olhos, com certo tipo de preconceito, essas são da sala dos repetentes, dos que não vão pra cima, entendeu, então você vê que há um certo rótulo, né. Eu já acho que a própria sala criada CDIS, que visa melhorar o desempenho dessas crianças, porém tem uma certa marginalização, não é”. (M.A.)

“Eu falei com ela que eu não concordo com o projeto, se você agrega crianças cheias de defeitos, assim ficam à margem da aprendizagem mesmo, porque era negro, porque era pobre, porque teve pouca escolaridade e na escola ninguém abraçou, entendeu. E aí, eu acho que eu tenho que ficar com uma turma que você tenha o apoio de todo mundo, inclusive das próprias colegas, né, essa troca né, os meninos vivenciarem o 5º ano pra eles verem que tem possibilidade de ser iguais”. (E.A.)

“É uma clientela dentro da nossa realidade que me preocupa muito, não é, eu acho que a Secretaria de Educação (do DF) realmente deveria investir mais, acompanhar melhor estas turmas, investir melhor, até

mesmo incentivar melhor este professor que tem coragem de pegar uma turma dessas, porque não é pra qualquer um também. Tem que ser um professor que queira dar algo a mais, que tenha assim esse olhar diferenciado pra essas crianças, porque elas precisam”. (B.C.)

As professoras da CDIS revelam suas dificuldades no trabalho pedagógico em virtude do isolamento vivenciado no planejamento das aulas, mas também em função da falta de planejamento estratégico que leve em consideração a CDIS na escola e suas especificidades por parte da equipe gestora. As falas abaixo, retiradas das entrevistas, permitem entender melhor o problema de planejamento vivenciado, assim como a dificuldade da equipe gestora em lidar com a situação pela forma como foi inserido o projeto na escola. Como os docentes não queriam que fosse aberta uma turma de CDIS, no início do ano letivo, esta turma foi formada a partir da iniciativa da CRE que determina a estratégia de matrícula para esta unidade escolar:

“Eu fiz o curso, mas a gente ficou sozinho. Ninguém de lá veio na escola. Falta uma estrutura, entendeu, a intenção é boa, mas o fazer pedagógico realmente não recupera mesmo. Essas questões de que você fica sozinho, no planejamento sozinho, essa turma que reune muitos problemas juntos, vocês professores das séries finais ainda tem outros professores trocando. Nós não, somos nós sozinhos para trabalhar todos os conteúdos... Lá no curso eu falei pra elas a gente precisa primeiro levantar a auto-estima desses alunos e aí você pensar no projeto nesse nível, não é você sozinho. Como elas colocaram pra mim desde o início do ano, que elas não queriam uma turma de CDIS justamente por isso, porque viam que nenhum professor queria, foi imposição da Regional na escola, porque tinha que acontecer na estratégia de matrícula, justamente porque eles já tinham tido em anos anteriores e visto que um professor sozinho não tem com quem trocar, então a direção não tem como estar ajudando toda hora”. (E.A.)

“A turma de CDIS está numa situação de risco, são muito atrasados, moram longe, vem num dia e faltam três. Na secretaria eles são matriculados no 4º ano, o CDIS é um pronto socorro para essas crianças. O professor de CDIS tem um trabalhinho extra”. (Z.R.)

“A direção não apoia e nem cobra resultados. A única sondagem que eu vi que elas fazem é da psicogênese, que é sempre cobrado mês a mês e às vezes elas vem com uma dica de como, que tema utilizar para esse teste da psicogênese. Fora isso...ou uma sugestão da Cozinha Educativa, dos projetos em si, mas referente à aula, o que passa em sala de aula, planejamento assim eu nunca vi nenhuma delas sentar e trabalhar junto com a gente”. (M.A.)

“Eu me sinto em falha com a CDIS e angustiada porque é uma turma que eu tenho desde o ano passado que a gente tenta dar um apoio maior. Acho que a SEEDF tem profissionais competentes para construir um projeto com bases bem sustentáveis pra uma classe de Correção de Distorção Idade/Série”. (Q.S.)

“É uma luta viu, é uma luta, não tem um projeto específico pra esses alunos. A gente tenta adaptar, colocar experiências que deram certo, cada professor aqui entra com a sua vivência, com a sua experiência nova, a gente vai tentando adaptar, mas não tem uma coisa concreta assim ‘vamos fazer isso com esse aluno’, não. A gente olha o perfil de cada um, o que é que dá pra avançar. Nós estamos aí, já a vários anos com essa turma, o chamado CDIS. Nem concordo com essa questão distorção idade/série, é um termo até pejorativo. O aluno é distorcido? Não, o aluno ele está em defasagem”. (V.C.)

A formação profissional e acadêmica da equipe gestora e das professoras que atuaram junto à CDIS surgiu na investigação, na medida em que traduzia quais conhecimentos estavam sendo utilizados na gestão do projeto CDIS na escola e também quando situava a questão da proscrição da CDIS pelas docentes. A professora atuante não pôde se inscrever em 2014 no curso de formação oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), para professores que atendem à CDIS, devido ao fato de trabalhar através de contrato temporário, o que dificultou sua capacitação:

“Eu não consegui nada. Cheguei a me inscrever, fui lá presencialmente, a moça falou que eu já estava incluída, mas aí depois me ligaram falando que não conseguiram me incluir. Aí eu fui fazer pela Internet e já não, eu não podia, porque como eu sou contratada todo ano eu tenho que ir lá. E ir pessoalmente acabou dificultando até mesmo porque o ano passado eu fiz esse mesmo processo, e pensei que porque já fui lá e fiz o cadastro não precisaria, mas ela me informou que como eu sou contratada todo ano eu tenho que fazer isso, se não eu não consigo. Os professores efetivos eles já ficam lá cadastrados. Uma vez efetivo já tendo cadastro ele continua lá, mas contratado não, quando chega em dezembro e vira janeiro somem de lá os cadastros”. (E.A.)

Na escola, apenas P2 tem formação específica para atuar junto à CDIS através de um curso oferecido pela EAPE, capacitação que aconteceu ao longo do ano letivo em que estava regendo esta turma em 2013. Devido a seu tempo na SEEDF, alcançou o último padrão no Plano de Carreira e ao fazer o curso recebeu a titulação referente à carga horária de 200 horas. Não houve outro incentivo que não o preparo para atender a CDIS, quando da sua participação do curso oferecido. A fala a seguir descreve como sentiu necessidade de participação no curso de formação por meio da EAPE:

“Comecei (na CDIS) e do ano passado mesmo, de escola classe, foi só eu mesma e outra professora temporária desesperada também, porque né, são crianças com indisciplina, esse problema de indisciplina...” (E.A.)

Sua fala indica uma necessidade de formação docente específica para lidar com as dificuldades vivenciadas na regência junto a alunos com necessidades específicas como

os da CDIS. Ao falar na formação continuada fora da escola vemos o que disseram duas entrevistadas:

“Os cursos que a EAPE oferece também são tidos como formação continuada, tem participação muito boa dos professores da escola, principalmente dos professores de BIA, né. Do 1º ao 3º ano a participação é maciça, tem o PNAIC e em geral todo professor tem interesse de fazer. Eles recebem (bolsa), mas acredito que no DF o incentivo não é esse, é um curso do MEC e tem a questão que esses cursos de alfabetização, toda vez que são oferecidos, eles contam pontos na escolha de turmas do ano seguinte. Então os cursos de alfabetização são bem disputados e a formação também é muito boa, acho que há qualidade, né. Por exemplo, o Pró-Letramento, que teve o ano passado, não recebia nenhuma verba e a procura era muito grande, são cursos muito bons”. (Q.S.)

“As professoras de alfabetização recebem material, apoio, formação continuada, ajuda de custo. O PNAIC é um programa Federal, o CDIS fica de fora, eles já estão de fora. Esse ano não teve o curso de formação continuada para o CDIS, não teve demanda, não foi aberta turma (na localidade). Os professores de BIA têm gratificação e brigam por ela”. (Z.R.)

Parente (2003) observa que o planejamento deve atender aos resultados esperados no campo pedagógico. As respostas das professoras sobre a dificuldade com o planejamento das atividades e da formação continuada indicam a necessidade de afirmação de mecanismos de participação dos estudantes, dos pais e da professora da CDIS na elaboração das estratégias pedagógicas, nos debates internos e nos espaços de formação, o que demonstra a importância da criação de uma cultura escolar voltada a produzir o trabalho a partir da sinergia apontada por Parente (2003), o que dentro da gestão democrática é uma cultura ainda em processo de assimilação.

Segundo Araújo (2009) a busca por desenvolver um trabalho a partir do debate das dificuldades encontradas dentro da escola seria um ponto de desenvolvimento da autonomia pedagógica, autonomia amparada na Lei de Gestão Democrática (Lei Nº4751/2012). A análise aponta a ausência de preocupação com um planejamento pedagógico em relação à CDIS por parte dos gestores, o que caracteriza mais uma dimensão da proscrição destes educandos. Segundo Lima (2011), há nas escolas uma necessidade de reestruturação escolar voltada à autonomia, emancipação e distribuição igual das aprendizagens. Em acordo com a visão de Lima (2011), o papel do gestor escolar é conseguir que a instituição pública garanta a prestação do serviço público com qualidade social, com as aprendizagens no centro do processo pedagógico, revendo suas práticas educativas e questionando suas concepções tradicionais. Villas Boas (2012) também

discorre sobre a autonomia neste sentido, quando indica a necessidade de acontecer na escola a formação de um ambiente baseado em questões contemporâneas, nos ciclos de aprendizagem e na progressão continuada. O fato de haver apenas uma turma de CDIS na escola a impede de participar dos ciclos de aprendizagem, deixando-a em situação de isolamento pedagógico nesse sentido em relação às demais.

Segundo Azevedo (2002), o PPP é fundamental no direcionamento do trabalho escolar, mas quando perguntadas a respeito as entrevistadas responderam que, por ser uma nova gestão e período de início do ano letivo, o PPP estava em formação. Azevedo (2002) enfatiza que o PPP incorpora o currículo, mas as informações coletadas indicaram que não há um currículo específico na escola para a CDIS a ser incorporado e que esteja orientando o trabalho pedagógico, apesar do documento ter sido elaborado pela SEEDF em 2011. Apesar das entrevistas evidenciarem o desconhecimento por parte dos sujeitos da pesquisa sobre as diretrizes curriculares da CDIS, onde afirmam que não chegaram na escola, há um documento da SEEDF intitulado de *Orientações Pedagógicas Para a Correção da Distorção Idade/Série da Rede Pública de Ensino* - o qual surgiu a partir das discussões realizadas no Fórum Permanente da Correção Idade/Série - que rege até 2014 as orientações e o currículo para os estudantes destas turmas em todo o Distrito Federal (DF).

A equipe gestora procura integrar a CDIS nos projetos da escola, mas os distintos setores e atividades não são integrados de maneira que o trabalho junto aos alunos alcance resultados satisfatórios na unidade de ensino. Isso não é responsabilidade exclusiva dos gestores, mas sim da comunidade escolar como um todo através do Conselho Escolar (MARQUES, 2012) onde estão representados todos os segmentos da escola. A seguir, os trechos de entrevistas mostram a dissonância entre as perspectivas da equipe gestora e da professora atuante quando questionadas sobre a inclusão da CDIS e sua participação nos projetos elaborados internamente. A análise indica uma necessidade de ajuste em relação a esses elementos, os quais podem facilitar o processo ensino aprendizagem para a CDIS:

“É como eu te falei, eles participam de todos os projetos, em especial dos projetos que envolvam a leitura, né, que a gente sabe que eles precisam, da Roda de Leitores, do Sarau Literário, da Cozinha Educativa, eles participam de todos os projetos, sem distinção”. (V.C.)

“Pois é, tem o Projeto Interventivo, né, que a supervisora junto com a coordenação e o professor de sala estão ainda elaborando este projeto, porque este primeiro bimestre ficou assim pra ele sondarem as

necessidades desses alunos, né, pra eles estarem sendo atendidos de acordo com as necessidades emergenciais deles agora, né, mas é no segundo bimestre que a gente realmente quer colocar em prática já este projeto, que é o Projeto Interventivo, pra estar ajudando estes alunos, não só da CDIS como outros alunos que necessitam de uma intervenção mais precisa, né”.(B.C)

“Ela é inserida em todos os projetos normais de toda a escola, sim, agora específico pra CDIS na escola, nenhum. Mas ela não se ausenta de nenhum outro projeto que a escola tem”. (Q.S.)

“Então eu acho que às vezes a escola peca em muitos projetos que têm aqui, que é muito direcionado a uma coisa muito infantilizada, entendeu, que nem teve aí da higiene, da escovação. Passaram um filme lá que é para bebezinho! Então quer dizer, aí você quer atingir, mas atinge de uma forma errônea, que aí se torna chato, e é isso que não pode ser feito com o pessoal da CDIS, que eles já estão saturados da mesmice, da chatice que é o estudo. Eu acho que esses projetos, têm que reavaliar isso nesse sentido, não é um público maternal, prezinho, 1º período, 2º período, né. Já é uma criança maior, que já têm um conhecimento melhor assim da vida, né, e a realidade deles não é mais aquela coisa assim de Papai Noel, Coelhinho da Páscoa, isso aí meio que já está acabando, eles têm que subir também, não ficar naquelas coisas de antigamente”. (E.A.)

Quando questionada a respeito da participação no período integral, a professora regente identifica que não há alunos da CDIS participando da Educação Integral. Segundo sua visão não seria interessante oferecer mais do mesmo aos alunos:

“Eu perguntei pra eles, mas eu creio que é assim, que como eles já estão cansados de estudar, de reprovações, de rótulos, essas coisas, eu vejo que pra eles não é interessante ficar o dia todo, já é uma tortura ficar cinco (5) horas aqui no período da manhã, então ficar no período da tarde aqui pra eles...Eu entendi isso, tanto que eu entendi que acho que foi mais uma decisão deles de não participar do que dos próprios pais, entendeu. Eles levaram bilhete, conversei, até falei com eles que seria uma boa porque pelo menos eles teriam a parte da tarde pra fazerem o dever de casa, fazerem alguma atividade física, até mesmo porque a escola aqui falou que teria alguém pra estar aplicando a educação física com eles, só que aí não conseguiu dar certo um convênio que eles tinham com o SESI. Aí esse ano ficou sem. Aí a gente, como professor, tem que se virar nos trinta, e assim, fazer um jogo, alguma coisa com eles eu não tinha como, porque são poucos e não dá para se formar um time e ir uns contra outros, faz três semanas que eu me juntei junto a sala da professora X para ver se a gente desenvolve alguma coisa nesse sentido de formar time, e variar assim, não ficar só no futebol, porque se deixar com eles é só futebol. Aí a gente queria estar pensando em outras coisas, outros jogos. No caso aí agora tem damas, porque o pessoal da escola nos forneceu brinquedos pra estarmos realizando com eles e aí a gente está vendo essas coisas assim”. (M.A.)

Durante a reunião com os pais dos alunos da CDIS, a professora regente deu a sugestão que seus alunos também participassem da Educação Integral na escola, a qual

acontece de segunda a quinta-feira, com o intuito de proporcionar reforço escolar e a prática de atividades físicas. Participaram desta reunião apenas quatro responsáveis pelos estudantes, dos oito matriculados na turma da CDIS. Estes afirmaram desconhecer a existência da proposta na escola - em dissonância com o exposto pela equipe gestora - manifestando interesse em terem seus filhos participando da Educação Integral. Cury (2006) aponta a necessidade de priorizar a aprendizagem do educando enquanto direito social. Saramago (2002), em sua avaliação sobre a capacidade do cidadão em exercer a cidadania, mostra que, por vezes, eles próprios esquivam-se da responsabilidade de cobrar do sistema a transformação necessária, por desconhecimento ou por descaso. Marx (1978) ressalta no conceito de alienação algo fundamental para a mudança social e retirada do proletariado, ou seja, sua participação dos espaços de discussão, de reflexão e reivindicação das ferramentas capazes de transformar sua realidade. Magalhães (2011) deixa claro em sua análise que não basta garantir a presença dos alunos na escola, os mesmos precisam ser alvo de ações que permitam a diminuição da evasão e da repetência. Podemos ler estes pensadores e questionar as instituições e o cidadão comum quanto a sua capacidade de reagir a um sistema de ensino que por vezes reproduz as desigualdades sociais e os mutila, ao invés de buscar abortá-las do ambiente escolar assim que começassem a existir. Estas questões aparecem quando as relacionamos com a questão da inscrição dos alunos da CDIS na modalidade Educação Integral, modalidade onde há ampliação do tempo de permanência destes educandos na escola, em acordo com a LDB. Vejamos os seguintes relatos das entrevistadas:

“Após a reunião de pais procurei a direção, mas fui informada que há uma imensa fila de espera para o integral e não teria como incluí-los no projeto de Educação Integral. Porém, para fazerem o reforço quando eu solicitar, a escola acolheria este aluno para dar o almoço junto à turma do integral. Porém ao término da sua refeição a responsabilidade seria da professora que o convocou ao reforço”. (M.A.)

“Aí, depende da vontade do pai. É o pai, porque assim, a nossa Educação Integral ela não contempla 100% dos alunos, né, contempla uma parte dos alunos, aí foram oferecidas vagas, aí os pais que quiseram, que vieram, matricularam seus filhos, entendeu. Então alguns alunos do CDIS participam, outros não”. (V.C.)

“Então, no final do ano passado os alunos que já eram da Educação Integral renovaram a matrícula, aqueles que queriam continuar, e quando foi no início desse ano nós convocamos a comunidade escolar, comunicamos as vagas que estariam disponíveis e a comunidade veio, dormiram na fila, né, teve pai que chegou vinte (20) horas do dia anterior, com colchão, cobertor, pra garantir a vaga do seu filho na Educação Integral, porque é muito concorrido, muito procurada a

Educação Integral, muito procurada mesmo. Infelizmente a gente não tem espaço adequado assim, instalações pra estarmos atendendo um maior número que 100 (cem) crianças, não é, e é o que a gente teria condições de atender hoje, é o que a gente atende”. (B.C.)

Foi possível captar a visão das entrevistadas sobre a condição de atraso dos estudantes das turmas de CDIS, onde os sujeitos demonstram opiniões divergentes a respeito, hora voltadas a responsabilizar a família, hora o Estado na figura da escola:

“Eu não vejo assim, acusar, apontar, porque eu não acho que é bem por aí, né, mas eu vejo assim que infelizmente essas crianças, por algum motivo ou outro, tiveram numa situação desfavorável, né. E é essa situação que nós não sabemos qual é, por que cada caso é um caso né, contribuiu para que eles estivessem, hoje eles se encontrassem nessa realidade, mas é o que eu te falei no início, a maioria deles é de desestrutura familiar. Realmente eu acredito que a família é a base de tudo e uma criança que não tem essa família estruturada, não tem esse apoio dessa família, são crianças, são jovens, são pré-adolescentes que ainda precisam do cuidado das famílias, né, então eu acredito que aí em algum momento o Estado falhou, em algum momento a família falhou, né, porque jamais eu posso culpar uma criança dessas, né, porque são crianças. Então alguém aí deixou de fazer bem a sua parte, né”. (B.C.)

“Eu vejo alguns fatores como a falta de acompanhamento escolar, a mudança frequente de escola, muitas vêm de outros estados e eu acho que o que mais pesa é essa questão. Eu não estou culpando a família, às vezes a família já vem assim fragilizada e a criança também vai sofrer esse reflexo, é a questão da mãe ser responsável pelo sustento familiar, trabalhar, e a criança ficar sem alguém que realmente a eduque né. Às vezes tem alguém tomando conta, mas não está cuidando da educação, tá ali só dando alimentação, olhando, não tem aquele acompanhamento da vida escolar da criança. Acho que o que pesa mais é isso”. (E.R.)

“O projeto está meio vago, né, não se tem nada decidido, a gente vai atrás. Todas as salas recebem livros didáticos. Todas foram contempladas, digamos assim, menos o CDIS. Esse conteúdo eu mesclo um pouco, eu tenho uma apostila que eles entregaram, até ontem eles entregaram, o pessoal da secretaria, da direção da escola, e aí eles até entregaram a outra parte ontem, que estava faltando, do currículo. Aí lá tem algumas discriminações do que pode ser trabalhado no 4º e 5º ano, nesse que eu peguei. Não propriamente do CDIS, é 4º e 5º ano. Não veio uma específica para a CDIS, entendeu. Aí como ela falou que eu tenho que sentar para fazer a coordenação com o pessoal de 5º ano e tal, então eu recebo essa mesma, né. E aí é o que eu estou mesclando, tem muitos assuntos que são semelhantes de 4º e 5º ano e eu tento trazer pra um nível que eles tenham esta compreensão, de uma forma às vezes mais prática, né, mais reflexão para ver se eles conseguem adquirir alguma coisa. Tem alunos de 2º, 3º anos, o básico”. (M.A.)

“Não estou criticando a gestão, mas é uma situação que fica difícil mesmo assistir, ter alguém só, para assistir. Até mesmo eu falava cadê o coordenador, quem está com você P1? Cadê a supervisora pedagógica? Tem essa cobrança toda, essa questão de comportamento, essa autoestima com eles, a direção fica difícil. Eles têm reunião o tempo todo,

é um desfalque o tempo todo, pra estar comigo neste projeto não tinha. Eu queria que sentassem comigo pra que juntos a gente elaborasse esse projeto. Vamos pensar numa apostila, vamos pensar num livro didático, a questão é mais botar a mão na massa, não é uma responsabilidade pra se conseguir sozinha. Eles colocam que você tem que ser aquele professor pesquisador, dinâmico e a gente sabe que a gente tem as limitações da gente, posso estar cheia de vontade para fazer mas eu tenho um desempate daquilo que eu dou conta, daquilo que eu preciso da ajuda do outro”. (E.A.)

“As diretrizes novas que não chegaram e essa falta de acompanhamento pela pessoa responsável pela CDIS pela Regional de Ensino e a questão do currículo também, pra mim tá solto, não tem um norte. Tem me tirado o sono essa turma de CDIS. Tá na minha agenda aí, hoje à tarde eu vou ligar pra pessoa responsável pela CDIS na Regional (de Ensino), pra gente sentar junto, coordenação, professor, né, eu, ela, pra gente ajustar algumas ações assim e até ver qual liberdade a gente tem dentro, porque algumas ideias assim, boas, eu tenho”. (Q.S.)

“A gente estava aguardando, né, os encaminhamentos da Regional (de Ensino) né, pra estar direcionando os trabalhos, só que até então nós esperamos e não aconteceu nada”. (B.C.)

As falas das professoras refletem que há insegurança no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto à CDIS, sendo relevante nos depoimentos colhidos a discussão sobre a dependência da escola em relação ao posicionamento por parte da CRE na apresentação das diretrizes que regeriam o projeto CDIS. Não houve iniciativa por parte da equipe gestora, durante a investigação, para montar um planejamento para a CDIS em conjunto com as professoras que atuaram junto a estas turmas, ou mesmo com outras professoras da escola, um planejamento que viabilizasse a inserção destes jovens inclusive na Educação Integral - uma proposta de educação que visa atender aos alunos ampliando sua consciência sobre o sentido do processo de escolarização, como ressalta Freire (1996) ao refletir sobre a importância do desenvolvimento de uma pedagogia da autonomia neste sentido. Em acordo com Araújo (2009), a busca por autonomia pedagógica - autonomia amparada pela Lei 4751/2012 - constitui uma dimensão do papel do gestor escolar.

A questão da avaliação também aparece como algo importante a ser considerado para melhorar o atendimento pedagógico da CDIS. Durante a pesquisa na escola não foi encontrada avaliação individual ou coletiva sobre a efetividade do trabalho realizado. A participação do docente no projeto também leva a um lugar de proscrição e isolamento, em relação aos demais colegas professores, quanto à possibilidade de avaliar os estudantes e diagnosticar o próprio trabalho. Em Souza (2009) percebemos a necessidade de realizar a avaliação institucional adequando-a ao paradigma democrático e em Vieira

(2006) percebemos a importância da construção de um PPP integrado à gestão democrática da unidade de ensino. Na pesquisa foi possível perceber a falta da concepção de um trabalho de gestão escolar que buscasse conciliar e articular a participação dos segmentos escolares e os resultados das avaliações (institucional e de aprendizagem). Esta estratégia de avaliação aliada ao planejamento poderia ajudar a equipe gestora a monitorar os resultados do projeto CDIS, na medida em que as informações demonstram que a equipe gestora busca valorizar a gestão democrática e a reconhece como um ganho para a comunidade escolar. Em Sousa (2009), percebemos que há um erro no direcionamento da avaliação formativa na escola quando somente voltada a avaliar o aluno, ao invés de ser direcionada também para o contexto onde é planejado o trabalho escolar. O resultado das aprendizagens tem uma relação direta com o efetivo trabalho de avaliação do corpo docente e a discussão de suas práticas de forma coletiva, compartilhando saberes e sucessos, dificuldades e fracassos. Os critérios de avaliação junto a CDIS se mostraram voltados ao aluno na unidade de ensino e a equipe gestora demonstrou desconhecimento em relação aos resultados de aprendizagem da CDIS na escola. Os depoimentos revelam dificuldades de acompanhamento nesse sentido:

“Eu vejo assim, que o maior problema mesmo é a falta de acompanhamento familiar, o problema da autoestima deles que é muito baixa, estão entre os problemas mais sérios assim que influenciam na aprendizagem desse aluno, né”. (B.C.)

“Não, interessante isso, a gente nunca fez essa avaliação. Interessante essa pergunta. A gente podia até pensar, né, de como ele está hoje na sala dele com relação aos demais. Sabe que a gente nunca fez essa avaliação. O que a gente sabe é que eles se encaixam normalmente como os outros. Criança é uma coisa muito bacana, né. Eles se encaixam normalmente e ficam bem tranquilos sabe, mas nunca fizemos uma avaliação encima disso, específica para os alunos que não avançaram. Eu achei até um tema bacana você ter tocado, a gente vai pensar nisso”. (V.C.)

“Então, assim, às vezes a gente consegue ter esse retorno assim, às vezes a gente consegue, mas é uma coisa assim, informal”. (Q.S.)

“Me senti frustrada o ano passado com esses 15 (quinze) alunos. Tinha alunos que vinham do 3º ano, eu não podia dar um salto até o 5º ano. Fiquei ainda, acho, que com 7 (sete) alunos aqui e o restante foi (pro 6º ano), mas aquele restante que... Esses dias conversando com a (professora do 6º ano que recebeu os alunos da CDIS de 2013) ela falou que eles são fracos né. São os mais fracos, eram aqui e vão continuar sendo lá (na outra escola). Então eu não senti que eu fui aquele professor, que eu poderia ter conseguido mais porque eu tenho uma turma pequena. Até a diretora chegou e disse ‘ai professora, mas seus alunos são tão pouquinhos, né’. São pouquinhos mas cheio de

problemas. Eram 15 que às vezes era melhor você pegar uma de 30 que ficar com essa de 15. O fracasso não é da professora, é da escola. Os meninos que estão à margem têm que ser recuperados agora pra não formar um CDIS lá na frente, o gargalo fecha no 5º ano. Tínhamos que sentar no começo do ano com esse professor de CDIS. Ela tem apoio ou não tem? Falta uma estrutura, entendeu, a intenção é boa, mas o fazer pedagógico realmente não recupera mesmo”. (E.A.)

A análise aponta a ausência de um planejamento pedagógico em relação à CDIS. A preocupação com a avaliação feita através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) surge na fala da supervisora quando perguntada sobre os motivos que levam a condição de atraso dos alunos da CDIS. Logo abaixo, ela relaciona a nota da escola no IDEB com o nível de aprendizagem dos alunos recebidos “de fora”. Em sua fala, relacionando o índice aferido na instituição ao contingente de alunos “de fora”, estes educandos atrapalhariam a melhora da nota no IDEB - uma avaliação onde a escola é observada em respeito a quantos alunos aprenderam com a velocidade com que avançam no sistema escolar:

“A gente tem visto assim que muito alunos vem de fora, inclusive é uma questão que nos preocupa quando a gente fez a análise quando nosso IDEB chegou em 2010, que foi a nossa última análise que a gente recebeu, que a Malu Mader falou que a nossa escola não é uma escola de qualidade! A gente está com 5,7 no IDEB. Botaram ela no site para dar nota, você entra lá e tem ela toda muito bonitinha e aí ela analisa os dados e fala ‘esta não é uma escola de qualidade’. Gente, pensa o que isso doe! Que a gente sabe da realidade que a escola vinha, conhece, sabe onde a escola chegou hoje, quer dizer, não tem ainda o 6 (seis), mas acredito que a gente ainda está aguardando os dados da avaliação do ano passado e tenho certeza que a gente ultrapassou, mas assim, a gente sabe o resultado que a escola vem trabalhando, então aquilo ali doe muito. Não gosto de me lembrar e feriu suscetibilidades da escola inteira. E aí, assim, então, a gente parou para realmente fazer análise de porque a nossa escola recebeu aquele resultado, a gente recebe muito aluno de fora, a gente até brinca ‘fecha as fronteiras do nordeste’. Mas, assim, né, a gente recebe aluno porque a gente vê que não tem muitos alunos não alfabetizados nossos no 4º e 5º anos, mas a gente recebe, porque a gente tem que receber”. (Q.S.)

Segundo Sousa (2009), mesmo havendo na escola certas tensões provocadas pelas posturas políticas tradicionais e relações de dominação próprias da dimensão política que existe na escola, é necessário que seja criado um espaço de diálogo, onde as normas construídas coletivamente levem às transformações necessárias, sem remeter aos educandos ou às famílias a responsabilidade pela superação das desigualdades sociais, sucessos ou fracassos da instituição. Na análise, percebemos que há uma certa distância entre a equipe gestora e o projeto. Três motivos foram mais apontados como problema

em relação à CDIS pela atual gestão escolar: a falta de diretrizes curriculares, a falta de acompanhamento do projeto pela CRE e a falta de acompanhamento dos alunos por parte da família. Do ponto de vista do corpo docente há o problema do isolamento e da perda de pontuação e competitividade no período de escolha e distribuição de turmas que acontece em todo início de ano letivo. A pesquisa aponta que o papel do gestor escolar reside em implementar, juntamente com os docentes, os mecanismos de participação necessários para a comunidade escolar conseguir pensar, discutir, elaborar e construir um planejamento estratégico, um espaço de formação continuada coerente com o projeto, a devida autonomia pedagógica e uma avaliação para perceber os resultados da CDIS na escola. As categorias empíricas planejamento, formação continuada, autonomia e avaliação foram percebidas nas falas recorrentes dos sujeitos da pesquisa e revelaram aspectos que podem ser pensados pelo gestor escolar para a eficiência da prestação do serviço educacional, visando a correção da defasagem idade/série/ano e capaz de sustentar o ritmo da ação, a natureza e os resultados junto à CDIS, de acordo com Lück (2000).

5. RESULTADOS

Dentre os motivos percebidos para que esta situação de proscrição em relação à CDIS se perpetue podemos elencar: a) o docente que pegar a turma de CDIS corre o risco de ser devolvido da escola para a CRE; b) não há incentivo para que os mais capacitados, mais antigos na escola e com mais tempo de sala de aula peguem essa turma, ao contrário, só percebem desvantagens em relação a regência da CDIS; c) há uma contagem de pontos para a devolução dos menos pontuado segundo a legislação vigente que rege a escolha de turmas pelos docentes, o que conta pontos na disputa é assumir uma turma de alfabetização, não a CDIS; d) a CDIS não é vista como um projeto coletivo da escola, mas sim como projeto individual de responsabilidade do professor regente; e) a turma de CDIS foi criada por imposição da CRE na escola, o que distanciou a equipe gestora e os docentes do envolvimento com o projeto; f) não há diretrizes curriculares específicas para reger a CDIS na escola, funcionando a CDIS a partir do Currículo da Educação Básica, o qual não atende devidamente o projeto; g) os alunos da CDIS, devido ao seu número reduzido e sua heterogeneidade, exigem um planejamento de atividades distinto das outras turmas regulares - os alunos possuem níveis distintos de escolarização e apesar de estarem matriculados em uma turma que objetiva o avanço para o 6º ano do Ensino Fundamental, existem estudantes que precisam de conteúdos de alfabetização ainda de 2º e 3º anos; h) os estudantes da CDIS apresentam problemas familiares e de comportamento mais evidentes que os das turmas regulares; i) as turmas de CDIS não recebem reforço escolar ou participam do período integral.

A metodologia de investigação científica empregada acarretou em certo controle das informações por parte do grupo pesquisado. Mesmo assim, a pesquisa demonstrou alguns resultados. A comunidade escolar é participativa, mas não da mesma forma em todos os segmentos, privilegiando as tomadas de decisão pelo segmento docentes. Essa forma de construção da participação na unidade escolar foi um processo iniciado pela atual equipe gestora há 05 (cinco anos) atrás, quando ainda eram coordenadoras pedagógicas na escola e procuraram desenvolver na escola a participação do segmento pais nas escolhas dos projetos pedagógicos em vigor, entretanto os resultados da pesquisa evidenciam uma participação controlada (MARQUES, 2012) deste segmento devido a concepção de que é *“preciso instrumentalizar os pais”* (página 41).

Quanto às interações e processos humanos, há um curso oferecido pela EAPE voltado à atuação em turmas de CDIS que, quando realizado pelos docentes, não conta pontos na escolha de turmas pelas professoras regentes - a qual acontece todo início de ano nas escolas da rede pública - pelo fato de que a CDIS recebe alunos no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, onde já são considerados alfabetizados e o curso não serve para pontuação junto ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Este fato distancia as professoras desta formação específica para a CDIS. Considerar esse dado é importante em relação a motivação pelo tipo de capacitação profissional das professoras na escola, pois todas têm em comum a preferência por turmas e cursos voltados à alfabetização - em razão da disputa existente no começo de cada ano letivo para conseguir a gratificação de regência nas turmas do BIA. As professoras que, na disputa, conseguem estas turmas do BIA recebem uma Gratificação de Atividade de Alfabetização (GAA). A GAA é o percentual de 15% que incide sobre o vencimento básico inicial da Carreira Magistério Público do DF. Através da SEEDF, esta gratificação tem efeito cumulativo de 0,6 % sobre o vencimento básico inicial da categoria a cada ano de regência em turmas de alfabetização e é paga aos professores de Educação Básica ou do Plano de Carreira do Magistério Público (PECMP). Mesmo não sendo reconhecido como principal motivador por todos os entrevistados, os resultados indicam que o incentivo financeiro ajuda a estimular os docentes a disputar no início do ano letivo as turmas de alfabetização e a procurar formação nesse sentido. Em 2014, as professoras que atuam junto ao BIA - não no CDIS - puderam se cadastrar no curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual cada um dos cadastrados recebe uma bolsa mensal no valor de R\$200,00, do início do curso ao encerramento, bolsas estas pagas com recursos do Governo Federal. Os resultados demonstram que o isolamento do docente que atende à CDIS na escola advém também da forma como são selecionados, ou disputam, a atividade de regência.

Um resultado que demonstra como se dão as interações e processo humanos junto aos estudantes da CDIS na escola são relativos à sua participação na Educação Integral. Há que se ressaltar que a direção da escola buscou apoio para o projeto de Educação Integral junto à SEEDF, conseguindo um ônibus para o traslado gratuito dos estudantes participantes - já haviam tentado em anos anteriores sem sucesso. Apesar dos esforços, a unidade de ensino não conta com um refeitório equipado para o almoço dos atendidos na

modalidade integral, entre outros recursos para seu acompanhamento escolar no turno contrário. A equipe gestora, quando questionada a respeito da participação dos alunos de CDIS na Educação Integral relatou que haviam sido matriculados no projeto, em dissonância com o que disseram os pais e a professora atuante. As respostas da equipe gestora revelam ou o desconhecimento da situação de exclusão da CDIS ou uma tentativa de responsabilizar a família destes estudantes por sua matrícula no período integral, eximindo da escola a responsabilidade de sua inclusão mesmo cientes de que há facilidade para aqueles já inscritos por participarem no ano anterior. Vale salientar que dos alunos matriculados na CDIS, apenas quatro estudaram na escola no ano de 2013 e não participaram do período integral neste interlúdio. Nas falas, a equipe gestora remete a dificuldade quanto à ampliação do número de vagas no período integral na escola às instâncias superiores. De fato, os alunos da CDIS não participam da Educação Integral organizada na escola devido ao projeto privilegiar a matrícula daqueles estudantes que participaram nos anos anteriores, dos estudantes mais antigos na unidade de ensino, em virtude das poucas vagas ofertadas. O próprio Serviço Social da Indústria (SESI), o qual atua em parceria com a escola no atendimento aos alunos do período integral, envia os formulários que indicam quais os alunos já participam da modalidade e quais serão incluídos automaticamente no atendimento prestado por meio do SESI, em parceria com a escola, no ano seguinte. Após as matrículas efetuadas de acordo com o cadastro enviado do SESI, a procura pela Educação Integral é muito disputada no começo do ano em busca das vagas remanescentes. As vagas destinadas ao período integral na escola são limitadas ao número de 100 (cem) estudantes, apenas.

Quanto à forma e o conteúdo da interação verbal com o pesquisador, as expressões *“problema”*, *“uma luta”*, *“não tem um projeto específico”*, *“situação de risco”*, *“um pronto socorro”*, *“tem me tirado o sono”*, *“não se tem nada decidido”*, *“turma desassistida”*, *“senti muita angústia”*, são a forma como a equipe gestora e as professoras se referiram quando perguntadas sobre a percepção que têm da CDIS na escola. Essas expressões identificam que a CDIS tem uma identidade negativa no imaginário dos sujeitos entrevistados envolvidos em seu atendimento. Durante a pesquisa ficou evidente que é uma turma que incomoda professoras e equipe gestora, pela falta de planejamento, formação e orientação quanto ao trabalho a ser desenvolvido na escola.

Quanto à análise dos traços e registros de arquivos, documentos, relatórios de avaliação e intervenção educacional, ficou evidente no conteúdo dos documentos que a CDIS é desconsiderada nas pautas de reuniões. Analisando as chamadas “coletivas”, os registros das atas dessas reuniões e as entrevistas realizadas, os resultados obtidos indicam desconforto dos docentes e da equipe gestora quanto ao planejamento a ser desenvolvido junto do projeto. De fato foram encontradas nas falas e nas ações da equipe gestora a preocupação em incluir a CDIS nos projetos elaborados para as turmas de Ensino Fundamental, entretanto não há evidências que indiquem uma adaptação no planejamento por parte da equipe que leve em consideração a CDIS nos registros pesquisados. Em acordo com as falas das docentes atuantes na CDIS, a simples participação destes educandos nos projetos elaborados para o Ensino Fundamental não atende às necessidades de aprendizagem específicas destes educandos. A forma como foram selecionados e inseridos na turma de CDIS, através do teste da psicogênese – levando em consideração apenas o fato de serem alunos alfabetizados – resultou em uma turma muito heterogênea quanto ao nível e conteúdo das aprendizagens, trazendo mais dificuldades para a professora poder avançá-los adequadamente para o 6º ano, em virtude da falta de pré-requisitos básicos para o desenvolvimento dos conteúdos de 4º e 5º anos ao longo do processo de escolarização no início do ano letivo.

Chama especial atenção nas informações levantadas o fato de que os professores mais antigos na escola e com mais tempo de magistério, com mais cursos de formação, não recebam motivação para assumir a turma da CDIS, a qual foi preterida no momento da escolha de turmas e ficou sob a regência de uma professora de contrato temporário, sem vínculo a longo prazo com a SEEDF e com a unidade escolar. Os profissionais com mais formação profissional, tempo de atuação e conhecimento da escola demonstraram mais envolvimento com os conflitos e as situações vivenciadas no período da pesquisa. Houve, em relação a participação no espaço político junto à comunidade, um distanciamento da professora temporária, a qual não se envolveu e foi se isolando no espaço da sala de aula junto com os alunos com problemas de aprendizagem mais evidentes, não participando de reuniões do Conselho Escolar e da Assembleia Geral, ou mesmo recebendo atenção da direção para discutir sua realidade de sala de aula. Dessa forma, estas turmas de CDIS, preteridas por estes profissionais mais antigos, acabaram por se tornar alienadas também do envolvimento destes momentos de discussão por parte

da docente, fragilizadas ainda mais quanto à prestação do serviço público educacional prestado aos alunos em turma de Correção de Defasagem Idade/Série. Isto os excluiu da possibilidade de ter um docente com voz ativa, que os representasse no âmbito das discussões junto à comunidade escolar, sendo perceptível que o espaço da pesquisa se tornou um espaço de diálogo e exposição dos problemas vivenciados por aquelas pessoas que de alguma forma estavam sofrendo no trabalho prestado na CDIS da escola. Em razão do desconhecimento do histórico destes estudantes, a professora regente, nova na escola, em caráter de trabalho provisório, teve dificuldade em realizar um planejamento junto à direção – o que ocorreu também por não estar presente durante o período de discussões iniciais no ano letivo, o qual aconteceu antes do seu encaminhamento para a unidade de ensino e antes do início das aulas, mais precisamente no momento do retorno à escola dos professores efetivos. Foi possível perceber uma distância e um isolamento, que a impediu de atuar em parceria com os outros colegas, encontrando dificuldades em manter uma relação horizontal com seus pares em razão da natureza do vínculo empregatício provisório com a SEEDF que poderia desaparecer a qualquer momento através de sua substituição por um novo professor efetivo enviado pela CRE para suprir a carência que levou à sua contratação. As professoras concursadas, mais antigas na unidade de ensino e com mais tempo de serviço na SEEDF demonstraram mais segurança para participar das discussões, reivindicar, apoiar e criticar os acontecimentos cotidianos, assim como as decisões da equipe gestora da unidade de ensino e outras instâncias superiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos da pesquisa, percebemos resultados interessantes e reveladores do problema de proscrição vivenciado na escola. Ao verificar as razões pelas quais professores e estudantes encontram-se em situação de proscrição na turma da CDIS, houve a percepção de que a participação do docente de carreira, efetivo na SEEDF, nesta turma da CDIS, acarreta em perda de espaço na concorrência/disputa em relação ao momento de escolha de turmas, devido ao fato de que nos anos iniciais do Ensino Fundamental há uma pontuação relativa a atuação junto às turmas de alfabetização, onde a regência da turma de alunos da CDIS, supostamente alfabetizados, não gera pontuação.

O docente que tem mais tempo de sala de aula, mais cursos de formação, mais cursos de capacitação profissional, que é mais antigo na carreira do magistério, tem mais conhecimentos, envolvimento e prática para atender aos estudantes que apresentam maiores dificuldades de continuar no processo de escolarização, não o fazem. A preocupação em relação aos ganhos salariais cumulativos em função do tipo de atividade docente na SEEDF aparece como um dos motivos da situação de proscrição da CDIS por parte destes docentes. No enfrentamento da questão, é papel do gestor discutir junto à comunidade escolar e com representantes das instâncias hierárquicas superiores uma forma de incentivar o docente efetivo da SEEDF a buscar a regência na turma de CDIS, na medida em que foi possível identificar um consenso entre os sujeitos da pesquisa sobre as dificuldades do trabalho diferenciado exigido àqueles que atuam junto à CDIS na escola. As perdas relativas a remuneração em função da exclusão na participação de projetos e cursos de capacitação, como o PNAIC por exemplo, leva-nos a pensar quais recursos podem ser usados para remunerar a capacitação dos docentes que atendem à CDIS. Os recursos do FUNDEB são um exemplo de recursos públicos destinados à valorização dos profissionais da educação e são geridos pelo Governo do Distrito Federal, por exemplo.

Preterir a CDIS, em relação à formação continuada, parte dos docentes dentro e fora do espaço da escola, nas “coletivas” e nos cursos oferecidos pela EAPE e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Atinge significativamente o trabalho realizado na escola, levando a desmotivação em assumir esta turma pela dificuldade em colocar no centro da discussão a necessidade destes alunos e professores, especificamente. A gestão escolar precisa conhecer esta dimensão da proscrição da CDIS na escola da mesma forma

que as professoras atuantes conhecem. Essa distância entre a gestão e a realidade do projeto, vivenciada pelas docentes em sala de aula, revela a necessidade de avaliação do projeto CDIS pela equipe gestora e pela comunidade escolar. É preciso que o gestor escolar acompanhe os resultados do trabalho realizado na escola através do resgate da função da avaliação formativa, assim como da inclusão da pauta CDIS nas “coletivas” - o espaço de formação continuada conquistado dentro da escola. A possibilidade de envolvimento do gestor escolar no planejamento coletivo e na avaliação do trabalho na CDIS parece ser o norte para dirimir a proscrição existente, situação que gera atualmente perdas para os sujeitos vinculados diretamente ao cotidiano da CDIS - os professores, os pais e os alunos.

Podemos observar que a equipe gestora procura incluir a CDIS nos projetos elaborados na escola, mas é papel do gestor escolar levar a pauta CDIS nas instâncias colegiadas, junto à comunidade escolar, como sendo um projeto coletivo da escola. O gestor escolar e sua equipe ao incentivar a comunidade à participação na gestão escolar através dos mecanismos de convivência escolar democrática - como as instâncias colegiadas do Conselho Escolar, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e da Assembleia Geral - podem buscar, junto aos demais colegas docentes, pais e responsáveis pelos educandos, o debate a respeito de ações capazes de acabar com a situação de isolamento da CDIS. O professor da CDIS e seus alunos necessitam da elaboração de um planejamento diferenciado e pedagogicamente autônomo por parte da comunidade escolar, não realizado isoladamente, mas sim por meio da cooperação e envolvimento de todos os segmentos que compõem a unidade de ensino, que esteja voltado a estimular o interesse dos educandos na ampliação de seu tempo de permanência na escola. Na pesquisa, percebemos que é papel do gestor liderar para a CDIS a criação de estratégias distintas das aplicadas nas turmas chamadas regulares no processo de escolarização.

Neste sentido, seria interessante incluir os estudantes da CDIS na modalidade de Educação Integral, pois demonstram maiores dificuldades que os das turmas regulares dentro e fora da sala de aula, como nas atividades de educação física por exemplo. Como são percebidos como um ponto fraco dentro da escola, a gestão escolar deveria privilegiar seu atendimento priorizando a matrícula destes educandos de CDIS no período integral e fazendo da sua participação uma realidade voltada à busca por melhores resultados de aprendizagem e apoio por parte do segmento docentes. Interessa refletir se a CDIS foi

criada na escola apenas para absorver os educandos em atraso em relação a idade/série/ano ou se é um projeto voltado a corrigir o *déficit* de aprendizagem e a garantir o efetivo exercício do direito à educação na unidade escolar. O gestor escolar pode incentivar a utilização dos recursos disponíveis para a modalidade de Educação Integral na valorização dos estudantes da CDIS. Esse investimento parece relevante, na medida em que os alunos em situação de atraso escolar somam um quantitativo que atinge consideravelmente os gastos públicos em educação anualmente, constituindo constante objeto de reflexão na administração pública dos recursos dispensados, em todas as esferas governamentais - municipal, distrital, estadual e federal. O incentivo dispensado às turmas de estudantes em situação de defasagem idade/série/ano, assim como para os docentes que os atendem, pode ser uma forma de melhorar os resultados nas aprendizagens.

Outro ponto interessante surgido é relativo a questão da ausência da identidade positiva do projeto CDIS na escola. Não há lugar definido para aqueles estudantes e professores que são inseridos na turma, possuindo uma identidade negativa entre os demais professores e estudantes, a começar pelo nome do projeto. Como disse uma das entrevistadas, esses alunos não possuem uma distorção, mas sim uma defasagem em relação à idade/série/ano. São alunos com defasagens, que precisam de ser valorizados enquanto cidadãos de direitos com base na lei. O futuro da educação brasileira pode ser pensado a partir da necessidade da construção de uma escola renovada com direito à aprendizagem para novos sujeitos sociais. Por parte dos gestores escolares existe a necessidade não só de discussão e elaboração de novas diretrizes curriculares, mas também da defesa dos direitos conquistados pelos estudantes e professores através das lutas históricas pela democratização da educação no Brasil.

O gestor escolar precisa atuar buscando exercer a autonomia pedagógica amparada e garantida pela Lei Nº 4751/2012, Lei de Gestão Democrática. Percebemos nesta pesquisa que a gestão democrática é um processo ainda em construção. Dentre as razões está o imaginário coletivo condicionando a participação nas tomadas de decisão ao que foi chamado de *instrumentalização* do segmento pais que compõem a comunidade escolar. Essa seria uma condição, *a priori*, para o exercício da cidadania na escola. No entanto, percebemos que é na escola que vai sendo construída esta educação política junto aos distintos segmentos e que as famílias precisam ser orientadas sobre isso. Discutimos

as formas de auxiliar os alunos, mas precisamos diferenciar mais apropriadamente o papel da escola e o papel da família nesse acompanhamento e auxílio. Cabe sim à família suprir o educando das condições básicas para continuidade no processo de escolarização, como alimentação, vestuário, moradia, material escolar, mas cabe à escola o papel de acompanhamento, afirmação e continuidade dos conhecimentos e valores adquiridos dentro do ambiente escolar até o fim do período de escolarização dos educandos. A escola precisa ser esse lugar de resgate da família no sentido de fomentar o desenvolvimento da *instrumentalização* desse segmento assim como dos demais constituintes da comunidade escolar. A *instrumentalização* dos segmentos não pode ser uma condição *à priori* para a participação nas tomadas de decisão na gestão escolar e do trabalho na escola, mas sim o contrário deve ocorrer. É na escola que se pode educar para a participação política e então haver uma paulatina aproximação entre os referenciais teórico-conceituais que estão mais próximos da realidade docente e governamental e as realidades das famílias dos educandos. Nesta lógica inversa, o empoderamento da comunidade escolar pode valorizar mais alguns conhecimentos que são construídos fora do espaço da escola e que podem ser valorizados internamente, pois a escola não é o único lugar de construção do conhecimento. É através do papel do gestor em aproximar os segmentos que compõem a comunidade escolar, utilizando-se dos órgãos colegiados, que vai acontecendo o desejado processo de educação política, educação essa que constitui o verdadeiro instrumental dos segmentos pais e estudantes, educação essa que legitima a participação coletiva junto às tomadas de decisão da unidade escolar, educação política que pode orientar o caminho mais adequado a ser trilhado para a resolução dos problemas de interesse da comunidade escolar como um todo. É uma questão do gestor escolar assumir e valorizar a CDIS na escola enquanto projeto coletivo e não como um projeto das CREs ou mesmo da SEEDF.

Por fim, os resultados da pesquisa sugerem sua continuidade em instâncias superiores da administração governamental, buscando o aprofundamento da análise do objeto de pesquisa. Como se dá a gestão do projeto CDIS nas instâncias superiores da administração governamental e quais os resultados desta política pública? É importante analisar o processo de gestão dos problemas identificados na CDIS. A sugestão é que esta nova pesquisa seja feita com vistas a identificar quais as ações estão sendo elaboradas para dirimir os problemas apontados - relativo às diretrizes curriculares e materiais didáticos, à formação continuada dos docentes e à permanência dos educandos no

processo de escolarização - de forma a afirmar seu funcionamento de maneira eficiente, eficaz e efetivo, capaz de trazer a identidade positiva necessária para os envolvidos no trabalho junto às turmas de Correção de Defasagem Idade/Série/Ano nas escolas públicas do DF.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A.; LÜDKE M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAÚJO, A. C. **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002. 24 p.
- AZEVEDO, J.M.L. de. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. Revista Educação & Sociedade n. 80 Campinas: CEDES, 2002
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1998.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**; tradução, Carlos Alberto Medeiros- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005.
- BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1988.
- Constituição da República Federativa do Brasil**, 29 ed. Atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CAVALIERE, A.M. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira**. Educação e Sociedade, 23, 247-270, 2002.
- CURY, C. R. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei 4.751/2012 (Lei da Gestão Democrática no Distrito Federal)**.
- DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Vozes, 2013.
- DURKHEIM, É. **Da Divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa/ Émile Durkheim**; seleção de textos de José Arthur Gianotti; traduções de Carlos Alberto Ribeiro de Moura...(et al).-São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORQUIN, J. C. La pédagogie, la culture et la raison: variations sur un thème d'Ernest Gellner. **Revue Française de Pédagogie**. Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin nº 135, p. 131-144, avril/mai/juin, 2001.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, N.L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organizado por Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafios de uma escola para todos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

LIMA, E. S. O diretor de escolas: sua origem e seu papel na escola de Educação Básica: in **O Diretor e as avaliações praticadas na escola.** Editora Kiron, Brasília-DF, 2011. (p. 51 – 55).

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** In: Em Aberto, n.72, v.17. Brasília: INEP/MEC, jun.2000.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva e escolarização: política e formação docente.** Brasília: Liber Livro, 2011.

MARQUES, L. **A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out.-dez. 2012.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos/ Karl Marx;** seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni...(et al.).- 2.ed- São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)

OLIVEIRA, J. F.de; MORAES, K. N.; DOURADO, L.F. **Autonomia da Escola:** Conceitos básicos. Material elaborado para a Escola de Gestores do Ministério da Educação- MEC, 2008.

OLIVEIRA, J. F.de; MORAES, K. N.; DOURADO, L.F. **Autonomia decretada e autonomia constituída.** Material elaborado para a Escola de Gestores do Ministério da Educação- MEC, 2008.

OLIVEIRA, J. F.de; MORAES, K. N.; DOURADO, L.F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Escola de gestores, s/d. Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 5.ed.Petrópolis, RJ: Vozes,2013.

PARENTE Filho, J. **Planejamento Estratégico na Educação.** 2.ed. Brasília: Plano, 2003.

PARO, V. H. **Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escolar básica.** In: FERRETTI, C. J. et al(Orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

SÁ EARP, M. de L. **A cultura da repetência em escolas cariocas.** 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, C. A. **Participação e controle social: elementos constitutivos da gestão democrática e da qualidade da educação.** In: **Gestão democrática da educação.** Salto para o futuro, Texto 1, Boletim 17, p. 7-12, Set/2013.

SARAMAGO, J. **Da justiça à democracia passando pelos sinos.** Palestra proferida no Fórum Mundial Social. Porto Alegre, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA SANTOS, G. C. Diversidade e educação: desafios a formação e à atuação docente. In: MAGALHÃES, R. de C. B.P.(org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SOUSA, S. Z. L. de. **Avaliação institucional: elementos para discussão**. In: Escola de Gestores da Educação Básica. 2 ed. 2009. CD-ROM.

SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.3, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, A. R. et al. **Avaliação institucional: a avaliação da escola como instituição**. In: Escola de Gestores da Educação Básica. 2 ed. 2009. CD-ROM.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção coletiva**, In: Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível. 7ª ed., Campinas, SP: Ed. Papirus, 1998.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M.(Org.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, J. de S. **Projeto pedagógico: sentido social e político da gestão da escola**. In: MACHADO, M. A. M. (Org.). Construindo saberes e práticas de gestão na escola pública. Brasília: CONSED, 2006, p. 189-199.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. S. **Progressão continuada**: equívocos e possibilidades. Brasília-DF Polyphonia, v. 23/1, jan./jul. 2012

LEI No. 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 mar. 2013.

LEI No. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2013

DECRETO No. 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 16 mar. 2013

DECRETO No. 7083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 16 mar. 2013.

GAA Gratificação de Atividade de Alfabetização. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/recursos-humanosnormas/409-gaa-gratificacao-de-atividadeo.html> Acesso em: 26 mai 2014.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 13 jun. 2014

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12320. Acesso em: 04 mai. 2013.

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE SÉRIE – CDIS. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/orientacoes_pedagogicas_cdis_2013.pdf. Acesso em: 16 jun. 2014

SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Texto referência para o debate nacional.** Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 16 mar. 2013.

REVISTA ESCOLA, ABRIL. **Guia Jurídico do Diretor Escolar.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/guia-juridico-diretor-escolar-427919.shtml>. Acesso em: 04 mai. 2013.

REVISTA ESCOLA, ABRIL. **PNE 2011-2020: uma nova chance para novas necessidades.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/pne-2011-2020-nova-chance-velhas-necessidades-621968.shtml> Acesso em: 04 mai. 2013.

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1. Desde quando você trabalha como professora? E nesta escola?**
- 2. Qual sua formação acadêmica? Que curso de graduação fez? Fez alguma pós-graduação? Em quê?**
- 3. Como é a relação da direção da escola com a comunidade assistida?**
- 4. Os responsáveis pelos estudantes participam de que forma das tomadas de decisão na escola?**
- 5. Como a escola procura motivar a comunidade a participar das discussões sobre as ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo?**
- 6. Nesta escola existem programas de adesão voluntária, como “amigos da escola”, por exemplo?**
- 7. Você pode me apresentar o PPP da escola, neste momento ou ao fim da entrevista?**
- 8. Como está sendo elaborado o atual PPP da escola? O PPP ainda está em discussão? Quem participa das discussões sobre o PPP na escola?**
- 9. Como a senhora percebe o projeto de CDIS na escola?**
- 10. A CDIS foi contemplada no PPP da escola de que forma?**
- 11. Existe algum projeto pensado/elaborado para a CDIS atualmente? Quem elaborou este projeto?**
- 12. Como foi realizada a matrícula dos alunos de CDIS na escola? A escola encaminhou os alunos ou foram os responsáveis que tomaram a iniciativa?**
- 13. Sobre a formação continuada, como é a participação das professoras da escola? E no caso da professora de CDIS, ela faz a formação continuada através da EAPE? Por que?**
- 14. Os alunos de CDIS estão participando da Educação Integral oferecida pela escola? Por que?**
- 15. Na escola, há algum tipo de avaliação em relação aos alunos egressos do CDIS? De que tipo?**
- 16. Quais os problemas observados pela direção da escola em relação a CDIS?**
- 17. Quais séries ou turmas recebem livros didáticos na escola?**
- 18. Como são feitas as coordenações do CDIS?**
- 19. Você percebe de alguma forma se há algum tipo de segregação ou discriminação dos alunos de CDIS na escola? Por que e por quem?**
- 20. No momento da escolha de turmas a CIDS é escolhida pelos professores efetivos?**
- 21. Quais as medidas adotadas pela comunidade escolar para melhorar os resultados do projeto CDIS na escola (de curto, médio e longo prazo)?**
- 22. Na sua opinião, alguém ou alguma coisa podem ser apontados como responsável pela condição de atraso em relação a idade/série dos estudantes das turmas de CDIS?**
- 23. Você conhece a Lei nº 4751/2012, a Lei de Gestão Democrática?**
- 24. O que você entende por Autonomia na escola?**
- 25. Você percebe na escola um grupo de trabalho ou uma equipe?**
- 26. Como é sua relação com outros membros da equipe gestora e com as professoras?**

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1. Pesquisa Bibliográfica (2013/2014)**
- 2. Contato com a direção da unidade de ensino e com os demais sujeitos participantes da pesquisa (março/abril de 2014)**
- 3. Observação das aulas das turmas da CDIS e de 5º ano do Ensino Fundamental (março /abril de 2014)**
- 4. Observação da Reunião de pais, alunos e professores; observação da Reunião do Conselho Escolar do 1º Bimestre de 2014 (abril de 2014)**
- 5. Coleta de dados documentais – atas de reuniões do Conselho Escolar; PPP da escola; atas das coordenações pedagógicas coletivas; registros de estudantes da CDIS; ata da reunião de pais e mestres (abril de 2014)**
- 6. Aplicação de entrevistas com roteiro semi-estruturado – Apêndice A (abril /maio de 2014)**
- 7. Transcrição das entrevistas (maio de 2014)**
- 8. Análise dos dados (maio de 2014)**
- 9. Relatório de pesquisa (junho de 2014)**